

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DYADIQUE DES RELATIONS CYBERMENTORALES

DE LA RESSOURCE *ACADEMOS*

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PROFIL RECHERCHE-INTERVENTION (PH. D.)

PAR

MARIE-ANNE SERGERIE

DÉCEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont soutenue durant de cette grande et longue aventure. Tout d'abord, je souhaite remercier mon directeur de recherche, Jacques Lajoie, professeur au département de psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Merci Jacques de m'avoir donné la chance de travailler avec toi. Merci pour ton soutien indéfectible et inconditionnel durant mon parcours doctoral. Ta disponibilité, ta curiosité, ta passion et ton ouverture d'esprit ont fait de toi un modèle (pour ne pas dire un mentor!) très inspirant et motivant.

J'aimerais remercier Jean Bégin, statisticien au département de psychologie à l'Université du Québec à Montréal, pour son aide et ses précieux conseils sur le plan statistique. Je désire remercier Aude Dufresne, Catherine Légaré, Diane Morin et Manon Théorêt d'avoir accepté de siéger sur mon jury de thèse. Je remercie mes collègues du Groupie qui m'ont accompagnée durant toutes ces années. J'adresse des remerciements particuliers à Marie-Claude Sénécal pour son assistance lors du codage des nombreux courriels.

Je désire remercier vivement Catherine Légaré qui a conçu et mis sur pied *Academos*. Sans l'initiative, la détermination, la créativité et l'audace de Catherine, *Academos* n'existerait tout simplement pas, le cybermentorat n'aurait pas connu toutes ces avancées et les personnes inscrites à *Academos* ne pourraient en bénéficier.

Je tiens à remercier chaleureusement mes parents et mon frère pour leur appui immuable et leurs encouragements. Merci à mon copain, Marc-André, qui m'a épaulée et qui a vécu au quotidien les hauts et les bas de cette aventure. Merci à mes ami(e)s, Marie, Isabelle, Marie-Hélène, Inês, Véro et Pierre-Luc pour leur présence, leur compréhension et leur soutien infailible. Enfin, merci à tous les mentors et les mentorés d'*Academos* qui ont accepté de participer à la recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ .....	xi
 INTRODUCTION.....	 1
 CHAPITRE I	
CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS .....	3
1.1. État des connaissances .....	3
1.1.1. Les différentes formes de relation d'aide, d'entraide et de soutien social.....	3
1.1.2. Le mentorat.....	7
1.1.3. Points communs et différences entre le mentorat et la relation d'aide .....	20
1.1.4. Les communications médiatisées par ordinateur (CMO) .....	22
1.1.5. Les aspects psychosociaux des communications médiatisées par ordinateur (CMO).....	26
1.1.6. Le cybermentorat.....	33
1.1.7. <i>Academos</i> : Un programme de cybermentorat vocationnel .....	40
1.2. Problématique.....	49
1.3. Objectifs de l'étude et hypothèses de recherche .....	51
 CHAPITRE II	
MÉTHODE .....	53
2.1. Devis de recherche.....	53
2.2. Participants.....	54
2.2.1. Définition des termes associés aux participants .....	54

2.2.2. Recrutement et sélection des participants à <i>Academos</i> .....	54
2.2.3. Critères de sélection des participants de la présente étude.....	55
2.2.4. Caractéristiques de l'échantillon total.....	57
2.3. Méthodes de collecte des données et instruments de mesure.....	59
2.3.1. Statistiques sur l'utilisation et la fréquentation d' <i>Academos</i> .....	59
2.3.2. Grilles de codage.....	61
2.4. Procédures .....	62
2.5. Procédures utilisées pour les analyses qualitatives.....	64
2.6. Considérations éthiques et déontologiques .....	69
2.7. Plan d'analyse des données .....	71

### CHAPITRE III

RÉSULTATS .....	73
3.1. Profil du premier sous-échantillon: séquences de six messages .....	73
3.1.1. Habiletés d'aide et comportements textuels dans les messages du premier sous-échantillon .....	80
3.2. Profil du deuxième sous-échantillon: dyades de 17 messages et plus .....	82
3.2.1. Habiletés d'aide et comportements textuels dans les messages du deuxième sous-échantillon .....	88
3.3. Similitudes et différences entre les deux sous-échantillons au niveau des habiletés d'aide et comportements textuels .....	89
3.4. Analyses descriptives de la répartition des codes dans les messages .....	92
3.4.1. Répartition des codes selon la position des codes dans le message et la longueur du message .....	92
3.4.2. Répartition des codes selon la position des codes dans le message et la position du message dans la dyade .....	96
3.5. Portrait des échanges de cybermentorat.....	99
3.5.1. Liens entre les différentes variables .....	102

3.5.2. Comparaisons entre les comportements relevés dans les échanges et les différentes variables selon le sexe du mentor et du mentoré dans la dyade.....	109
3.5.3. Comparaisons entre les dyades du premier sous-échantillon ayant de deux à six messages et les dyades du deuxième sous-échantillon ayant 17 messages et plus .....	112
3.5.4. Comparaisons entre le premier et le deuxième sous-échantillon pour les dyades ayant 17 messages et plus .....	113

#### CHAPITRE IV

DISCUSSION .....	115
4.1. Portrait des dyades et des participants de la présente étude .....	115
4.2. Description des relations cybermentorales de la ressource <i>Academos</i> sur le plan des habiletés d'aide et comportements textuels observés dans les échanges.....	121
4.2.1. Structure interne des messages au niveau des habiletés d'aide et des comportements textuels .....	126
4.2.2. Structure des échanges au niveau des habiletés d'aide et des comportements textuels .....	129
4.3. Dimensions de la relation mentorale et phases de la relation d'aide .....	134
4.3.1. Dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999) .....	134
4.3.2. Phases de la relation d'aide de Hill et O'Brien (1999) .....	136
4.4. Portrait des échanges de cybermentorat.....	138
4.4.1. Faits attendus .....	139
4.4.2. Faits saillants .....	145
4.4.3. Composition des dyades, âge et habiletés ou comportements textuels.....	149
4.4.4. Nombre de messages échangés dans les dyades .....	152
4.4.5. Choix de l'analyse partielle ou complète des dyades .....	154

4.5. Portée des résultats .....	155
4.6. Limites de la présente étude.....	157
4.7. Recommandations pour les recherches futures .....	159
CONCLUSION.....	164
RÉFÉRENCES .....	167
Appendice A: Codes de conduite et formulaires de consentement et d'engagement des mentors et des mentorés .....	180
Appendice B: Texte de présentation du projet de recherche .....	184
Appendice C: Formulaires d'engagement à la confidentialité pour les chercheurs et administrateurs ainsi que les assistant(e)s de recherche .....	186
Appendice D: <i>Helping Skills System</i> (Hill et O'Brien, 1999, traduction libre) .....	193
Appendice E: Client Behavior System (Hill et O'Brien, 1999, traduction libre) .....	198
Appendice F: Grilles de codage (Hill et O'Brien, 1999; Harris et Jones, 1999; Jones, 2001; Rueda, 1992) .....	201
Appendice G: Approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal .....	210
Appendice H: Exemple d'une relation cybermentorale.....	212

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Tâches impliquées dans les trois phases du modèle des habiletés d'aide de Hill et O'Brien (1999, p. 22, traduction libre).....	6
2.1 Nombre de mentorés selon l'âge et le sexe.....	58
2.2 Nombre de mentors selon l'âge et le sexe .....	59
3.1 Nombre de mentorés dans le premier sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe .....	74
3.2 Nombre de mentors dans le premier sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe .....	76
3.3 Répartition du sexe dans les dyades du premier sous-échantillon .....	76
3.4 Nombre de messages envoyés dans le premier sous-échantillon en fonction du statut et du sexe .....	79
3.5 Fréquences des codes chez les mentorés du premier sous-échantillon .....	81
3.6 Fréquences des codes chez les mentors du premier sous-échantillon.....	81
3.7 Pourcentages des dyades du premier sous-échantillon en fonction des codes chez les mentorés .....	83
3.8 Pourcentages des dyades du premier sous-échantillon en fonction des codes chez les mentors .....	84
3.9 Nombre de mentorés dans le deuxième sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe .....	84
3.10 Nombre de mentors dans le deuxième sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe .....	85
3.11 Nombre de messages envoyés dans le deuxième sous-échantillon en fonction du statut et du sexe.....	87
3.12 Répartition du sexe dans les dyades du deuxième sous-échantillon.....	87
3.13 Fréquences des codes chez les mentorés du deuxième sous-échantillon .....	89



Figure	Page
3.14	Fréquences des codes chez les mentors du deuxième sous-échantillon..... 89
3.15	Pourcentages des dyades du deuxième sous-échantillon en fonction des codes chez les mentorés ..... 91
3.16	Pourcentages des dyades du deuxième sous-échantillon en fonction des codes chez les mentors ..... 91
3.17	Répartition des codes des mentorés en pourcentage dans les deux sous-échantillons selon la position de l'unité dans le message pour les messages ayant 5, 10 et 17 unités..... 93
3.18	Répartition des codes des mentors en pourcentage dans les deux sous-échantillons selon la position de l'unité dans le message pour les messages ayant 5, 10 et 17 unités..... 94
3.19	Répartition des codes des mentors et des mentorés en pourcentage dans le deuxième sous-échantillon pour les premiers messages, les messages médians et les derniers messages selon la position de l'unité dans le message ..... 97
3.20	Comparaison entre la répartition des codes des mentors et des mentorés en pourcentage des dyades du premier sous-échantillon ayant échangé deux messages et des dyades du deuxième sous-échantillon ayant échangé au moins 17 messages pour le premier message envoyé par le mentoré et le mentor selon la position de l'unité dans le message ..... 100
4.1	Répartition des dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999) en fonction des codes des mentors et des mentorés du deuxième sous-échantillon pour les premiers messages, les messages médians et les derniers messages selon la position de l'unité dans le message ..... 135
4.2	Répartition des phases de la relation d'aide en fonction des codes chez les mentors et les mentorés dans le deuxième sous-échantillon pour les premiers messages, les messages médians et les derniers messages selon la position de l'unité dans le message ..... 137

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995,1999).....	14
1.2 Comparaison entre les phases de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999) et de Kram (1983).....	15
1.3 Habiletés d'aide des mentors et comportements des mentorés en fonction des phases de la relation d'aide (Hill et O'Brien, 1999) et des dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999) .....	22
1.4 Taux moyen d'utilisation hebdomadaire d'Internet en 2005 chez les adultes québécois selon l'âge (Côté <i>et al.</i> , 2006).....	26
1.5 Utilisation d'Internet chez les adolescents et les adultes québécois selon le sexe, les applications utilisées et le type d'utilisation.....	27
1.6 Descriptions de quelques sites de cybermentorat offerts .....	35
2.1 Exemples illustrant la segmentation des unités dans les messages envoyés par les mentors et les mentorés .....	67
2.2 Accords intercodeurs pour les deux sous-échantillons .....	68
3.1 Nombre de mentorés du premier sous-échantillon selon la région administrative.....	75
3.2 Tableau de fréquences des métiers et professions chez les mentors du premier sous-échantillon.....	78
3.3 Moyennes des unités codées dans le premier sous-échantillon par participant et par message selon le sexe.....	80
3.4 Tableau de fréquences des métiers et professions chez les mentors du deuxième sous-échantillon.....	86
3.5 Moyennes des unités codées dans le deuxième sous-échantillon par participant et par message selon le sexe.....	88
3.6 Liste des codes sélectionnés pour les deux sous-échantillons selon les critères établis .....	102

Tableau	Page
3.7 Corrélations entre sept variables du premier sous-échantillon .....	104
3.8 Corrélations entre sept variables du deuxième sous-échantillon .....	106
3.9 Corrélations entre les codes des mentorés et des mentors pour le deuxième sous-échantillon .....	108

## RÉSUMÉ

Le mentorat se définit comme une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, où une personne expérimentée permet à une autre personne moins expérimentée de se développer, d'acquérir des compétences et d'atteindre des objectifs professionnels (Cuerrier, 2003). Ainsi, le mentorat est souvent perçu comme une forme de relation d'aide et de soutien, bien qu'il soit différent des relations d'aide professionnelles. Le cybermentorat est une relation mentorale menée par courriel via une ressource Web (Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002). *Academos* ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)) est un programme de cybermentorat vocationnel qui permet à des jeunes qui se questionnent sur leur cheminement vocationnel d'entrer en relation avec des travailleurs ou des professionnels (Légaré, 2005).

Les objectifs visent à explorer et à mieux comprendre les relations cybermentorales d'*Academos* en décrivant les échanges de cybermentorat, en analysant de façon qualitative les habiletés d'aide des mentors et les comportements généraux des mentorés manifestés dans les courriels des dyades cybermentorales et en décelant les liens significatifs entre ces habiletés ou comportements et d'autres variables comme l'âge, le sexe ou la durée des échanges.

Les mentors sont des adultes qui travaillent dans divers corps de métiers ou de professions. Les mentorés sont des jeunes du second cycle du secondaire qui se questionnent sur leur choix de carrière. Le premier sous-échantillon, qui contient des séquences de six messages envoyés consécutivement dans chacune des dyades et sélectionnées au hasard, comprend 1678 messages échangés dans 424 dyades entre 162 mentors et 345 mentorés. Le deuxième sous-échantillon, qui est composé de dyades ayant échangé au moins 17 messages, contient 642 messages envoyés dans 25 dyades par 21 mentors et 25 mentorés. Au total, plus de 2330 messages répartis à travers 451 dyades sont analysés.

Les analyses qualitatives ont été effectuées sur les messages avec deux grilles de codage utilisées généralement pour l'analyse de relations d'aide: le *Helping Skills System* (HSS) pour les mentors et le *Client Behavior System* (CBS, Hill et O'Brien, 1999) pour les mentorés. Les grilles ont été adaptées en peaufinant des catégories (Harris et Jones, 1999; Jones, 2001; Rueda, 1992). Les statistiques sur l'utilisation et la fréquentation d'*Academos* ont été considérées.

Le portrait des échanges de cybermentorat d'*Academos* révèle que les dyades échangent généralement peu de messages. Les métiers et professions des mentors sont très diversifiés, mais les enseignants et professeurs sont fortement représentés. En outre, les résultats indiquent que dans les échanges, les habiletés associées à la divulgation d'informations (p. ex. des faits, données ou opinions) et au dévoilement (c.-à-d. des révélations personnelles d'expériences ou de sentiments

non-immédiats) sont très fréquemment utilisées chez les mentors. Du côté des mentorés, les comportements comme les requêtes d'informations, l'exploration affective et cognitive-comportementale ainsi que les anecdotes, les informations factuelles ou le bavardage sont plus fréquents. Les résultats montrent également que dans les échanges de cybermentorat, le mentoré tend à se centrer soit sur la recherche d'informations, soit sur l'exploration affective et cognitive-comportementale. Les vues d'ensemble de la répartition des habiletés d'aide et des comportements illustrent que peu importe la longueur des dyades ou le nombre d'unités codées dans les messages, les éléments manifestés se répartissent globalement selon les mêmes grandes tendances.

L'ensemble des résultats permet de mieux comprendre les échanges de cybermentorat et d'orienter plus adéquatement la formation des mentors à propos des habiletés d'aide afin de diversifier les comportements émis lors des échanges de cybermentorat.

**Mots clés:** cybermentorat, mentorat, relation, habiletés d'aide, technologies de l'information et de communication, analyse de courriel, analyse qualitative, usages d'Internet.

## INTRODUCTION

Dans les années 90, Internet, appellation qui provient de *INTERconnected computer NETworks* (Wikipedia, 2008), est venu révolutionner le domaine des technologies de l'information et des communications. L'avènement d'Internet a modifié les façons de communiquer (p. ex. le courriel, le clavardage, les webcams et même les blogues), de travailler (p. ex. le courriel qui facilite l'échange d'informations, la recherche d'informations sur le *Web*, la possibilité de consulter des encyclopédies dynamiques comme Wikipédia ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)) ou encore l'accès à des articles et des bases de données en ligne pour les étudiant(e)s qui rédigent une thèse à la maison), de consommer (p. ex. les achats en ligne) et de se divertir (p. ex. le téléchargement de musique ou de films ou la navigation sur divers sites comme les [tetaslaques.tv](http://tetaslaques.tv)). Même le réseautage des individus connaît un nouvel engouement en raison d'Internet et de sites comme MySpace ([www.myspace.com](http://www.myspace.com)) ou FaceBook ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)), qui à lui seul serait composé de 40 à 50 millions de membres!

En date du 31 mai 2008, Internet comptait plus de 1,4 milliard d'utilisateurs, dont près de 248 millions seulement en Amérique du Nord. Ainsi, 21% de la population mondiale et 73% des Nord-Américains utilisent Internet. L'utilisation d'Internet a connu une croissance de près de 245% depuis l'an 2000 (Miniwatts Marketing Group, 2008).

Par ailleurs, le mentorat, qui connaît une popularité grandissante depuis une dizaine d'années (voir Légaré, 2005), a vécu d'importants changements avec l'apparition des nouvelles technologies de communication. La combinaison du mentorat et des nouvelles technologies permet au cybermentorat, où les rencontres sont virtuelles plutôt qu'en face-à-face comme pour le mentorat traditionnel, de voir le jour. *Academos* est issue de cette combinaison. *Academos* ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)) est un programme de cybermentorat québécois qui aide les jeunes francophones dans

leur choix de carrière en leur permettant d'établir des relations cybermentorales confidentielles et sécuritaires avec des adultes qui travaillent dans différents corps de métiers ou professions.

Jusqu'à présent, peu d'études existent sur le cybermentorat et plusieurs questions demeurent à la fois dans le domaine du cybermentorat et du mentorat. Le mentorat est souvent perçu et décrit comme étant une forme de relation d'aide. Qu'en est-il du cybermentorat? Est-il possible de retrouver des comportements d'aide dans les échanges de cybermentorat? Quels comportements d'aide est-il possible de retrouver de façon écrite chez les mentors impliqués dans une relation cybermentorale? Quels comportements les mentorés manifestent-ils dans leurs échanges épistolaires avec les mentors? L'objectif de la présente étude vise à mieux comprendre les relations cybermentorales du programme *Academos* en analysant les messages échangés entre les mentors et les mentorés. Elle vise à explorer et à décrire les comportements textuels dans les échanges de cybermentorat.

Cette thèse est divisée en quatre chapitres. Dans un premier temps, il sera question de préciser le cadre conceptuel du domaine de la recherche, le sujet d'étude ainsi que les objectifs de la présente thèse. Les éléments concernant la démarche méthodologique de même que les considérations éthiques et déontologiques seront ensuite abordés dans le deuxième chapitre. Le troisième chapitre couvre les aspects reliés aux analyses des résultats. Ce chapitre dressera le portrait des échanges, la description des relations cybermentorales du programme *Academos* et illustrera les liens entre différentes variables et les composantes relationnelles retrouvées dans les échanges de cybermentorat. Finalement, les résultats obtenus seront discutés dans le quatrième et dernier chapitre.

## **CHAPITRE I**

### **CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS**

La présente recherche tente de mieux comprendre les relations cybermentorales. Le chapitre consacré au cadre conceptuel vise donc à présenter le travail des chercheurs et théoriciens qui ont précédé la présente étude. Dans un premier temps, les relations d'aide, d'entraide et de soutien social, dont le modèle de Hill et O'Brien (1999), sont explorées. Par la suite, il est question de définir et de décrire les aspects associés au mentorat. Puisque la présente recherche s'intéresse au cybermentorat, domaine qui allie mentorat et technologie, un bref exposé sur le volet des communications médiatisées par ordinateur est proposé. La revue de littérature scientifique fait aussi le point sur le thème des relations d'aide, d'entraide et de soutien en ligne. La définition et les études en lien avec le cybermentorat sont ensuite abordées. Enfin, les objectifs de la recherche sont exposés à la fin de ce chapitre.

#### **1.1. État des connaissances**

##### **1.1.1. Les différentes formes de relation d'aide, d'entraide et de soutien social**

Les relations d'aide, d'entraide et de soutien social visent à aider et soutenir autrui. Elles peuvent se manifester sous plusieurs formes. Le mentorat, le counseling et la psychothérapie figurent parmi celles-ci. Avant de différencier ces notions, il importe de définir en quoi consiste une relation d'aide.

Dans une perspective globale, la relation d'aide peut se définir comme une « relation établie entre des personnes dont l'une ou certaines jouent le rôle d'aidant auprès des autres. Généralement, bien que ce ne soit pas toujours le cas, ce sont des personnes ayant reçu une formation spécialisée qui jouent le rôle d'aidant. La relation d'aide a un but thérapeutique qui vise à favoriser, chez l'aidé, la compréhension de



ses difficultés et la progression dans la recherche de solutions » (Office Québécois de la Langue Française [OQLF], 2002).

Hill et O'Brien (1999) décrivent l'aidant comme étant celui qui offre son aide et son soutien à une autre personne (l'aidé) et utilisent le terme client pour désigner l'individu qui reçoit du soutien de la part de l'aidant, c'est-à-dire l'aidé. L'aide – ou le fait d'aider (*helping*) – réfère donc à l'aidant qui intervient en offrant de l'assistance à l'aidé afin que ce dernier puisse explorer ses sentiments, être amené à développer une meilleure capacité d'introspection et effectuer des changements positifs dans sa vie (Auger, 1985; Hill et O'Brien). Le processus d'aide permet aux aidés « de vivre des relations saines, d'avancer dans leur processus de croissance personnelle, d'aborder des questions existentielles et d'apprendre d'importantes habiletés » (Hill et O'Brien, p. 4, traduction libre).

Plusieurs approches psychologiques ont été développées au fil du temps afin de mener des processus de relation d'aide. De façon générale, elles visent le même but, soit une meilleure compréhension de soi ou de ses difficultés et une forme de changement ou d'acceptation de soi ou de ses difficultés. Selon l'approche psychologique utilisée, la terminologie, la façon de formuler la compréhension des difficultés et les stratégies employées diffèrent. À titre d'exemple, les objectifs des psychothérapies selon l'approche cognitive-comportementale sont formulés selon trois prémisses: les symptômes sont perçus comme étant le problème à résoudre; l'objectif est de réduire les symptômes et; l'efficacité des interventions dans la réduction des symptômes doit être démontrée sur le plan scientifique (Leahy et Holland, 2000). Auger (1985), qui s'inscrit davantage dans la lignée de l'approche humaniste-existentielle, indique que « la relation d'aide se présente comme une relation dont l'objectif primordial soit de favoriser chez l'un des participants l'épanouissement plus complet de la liberté. L'aide qu'elle prétend apporter est précisément constituée par cet accroissement de la liberté, c'est-à-dire par la croissance et l'épanouissement des puissances internes de la personne » (p. 14). Il ajoute qu'il est possible de définir la relation d'aide comme « une manière de

procéder dans le cadre d'une relation interpersonnelle, manière de procéder qui cherche à libérer la capacité de la personne aidée de vivre plus pleinement qu'elle ne le faisait au moment du contact » (p. 14).

Hill et O'Brien (1999) différencient le counseling et la psychothérapie des autres formes de relations d'aide. Selon elles, le counseling et la psychothérapie permettent d'assister des personnes présentant des difficultés psychologiques plus sévères et plus complexes. Par contre, d'autres formes de relations d'aide peuvent être offertes à des aidés qui ne présentent pas de difficultés psychologiques marquées, par des aidants qui ne sont pas des professionnels, des conseillers (ou consultants) ou des thérapeutes qui ont reçu une formation sur les habiletés de base en relation d'aide. Les psychologues psychothérapeutes se distingueraient également des conseillers (*counselors*) de par le nombre de séances offertes, la clientèle visée, leur niveau de scolarité et les problèmes présentés lors des rencontres.

Par ailleurs, les chercheurs ne semblent pas s'entendre sur la définition du concept de soutien social et ce concept n'est pas toujours défini de façon claire et précise (Winemiller, Mitchell, Sutliff et Cline, 1993). Il existe plusieurs dimensions au concept de soutien social: le réseau de soutien, les comportements de soutien et l'appréciation subjective du soutien (Beauregard et Dumont, 1996). Les types de soutien regroupent les activités effectuées visant à apporter une aide particulière. Différentes terminologies existent, mais elles représentent sensiblement les mêmes idées. Barrera (1981) rapporte six types de soutien: l'aide matérielle (p. ex., l'aide sur le plan financier, prêt ou don d'objets), l'assistance physique (p. ex., aide au niveau du partage des tâches), l'interaction intime (p. ex., expression des sentiments, des préoccupations), le conseil (p. ex., donner un avis, conseiller), la rétroaction (p. ex., fournir des informations sur soi) et la participation sociale (p. ex., les activités de loisirs).

Dans la littérature, il est également possible de distinguer deux types de groupes de soutien social: les groupes d'entraide et les groupes de soutien. Les groupes d'entraide sont composés d'individus qui présentent et reconnaissent avoir

un problème en commun. Les groupes d'entraide sont aussi réciproques et chacun peut assumer le rôle de l'aidant et de l'aidé. Les groupes de soutien seraient habituellement gérés par des professionnels, ce qui ne serait pas nécessairement le cas pour les groupes d'entraide (Humphreys et Rappaport, 1994).

#### 1.1.1.1. La relation d'aide: un aperçu du modèle de Hill et O'Brien

Le modèle sur les habiletés d'aide de Hill et O'Brien (1999) comporte trois phases: la phase d'exploration, la phase d'introspection (*insight*) et la phase d'action. Pour chaque problème rencontré, l'aidant et l'aidé tentent de traverser toutes les étapes du modèle (voir figure 1.1).

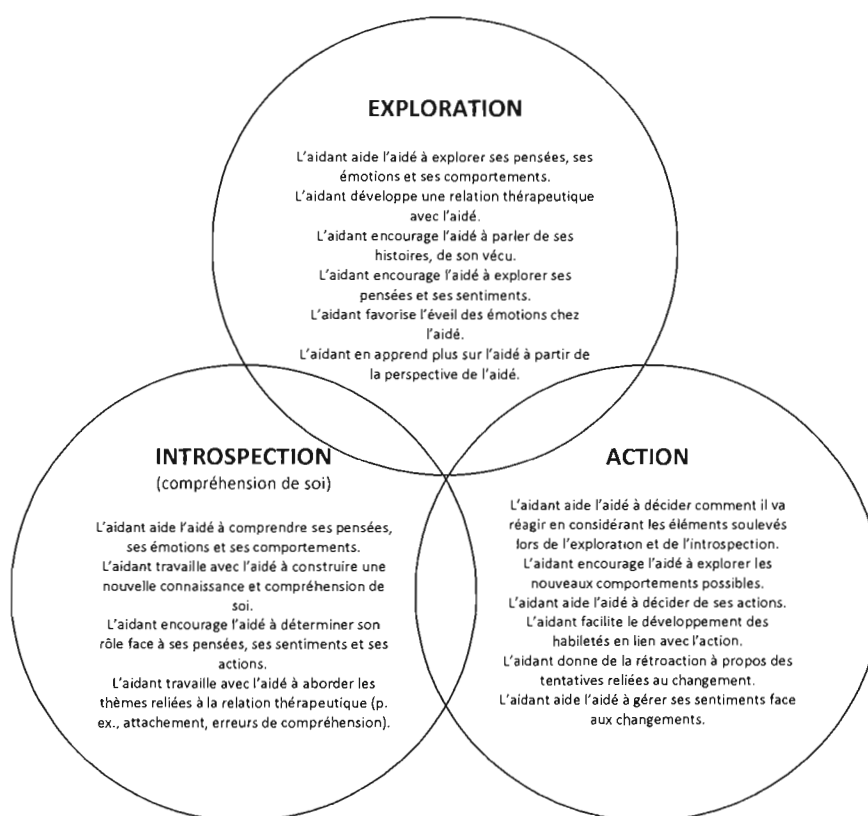


Figure 1.1. Tâches impliquées dans les trois phases du modèle des habiletés d'aide de Hill et O'Brien (1999, p. 21 et 22, traduction libre).

La phase d'exploration permet à l'aidant d'assister l'aidé dans l'exploration de ses pensées, de ses sentiments et de ses actions (comportements) en lien avec ses problèmes. La phase d'introspection ou de compréhension de soi (*insight*) vise à ce que l'aidant amène l'aidé à développer une compréhension plus profonde de ses difficultés ainsi qu'une nouvelle compréhension de ses pensées, de ses sentiments et de ses comportements. Une meilleure compréhension de ces aspects permet de faire des liens entre les événements, de faire de meilleurs choix et de favoriser le changement. La phase d'action représente la phase du changement. L'aidé explore les possibilités reliées au changement en considérant les éléments obtenus à travers les phases précédentes. Durant cette phase, l'aidant donne de l'information et des conseils à l'aidé pour l'aider dans sa prise de décision et la mise en action (Hill et Kellems, 2002; Hill et O'Brien, 1999; Shechtman, 2004).

### **1.1.2. Le mentorat**

Sachant que la relation d'aide comprend un aidant qui offre son aide et son soutien à un aidé, comment le mentorat se distingue-t-il des autres formes d'aide? La prochaine section s'attarde à définir le mentorat, à décrire les caractéristiques des relations mentoriales et à présenter les fonctions et les rôles associés au mentorat.

#### **1.1.2.1. Définition**

Pour retracer les origines du terme mentorat, il faut remonter à l'époque de l'antiquité grecque et à l'*Odyssée* d'Homère où Ulysse confie à Mentor, son fidèle ami, l'éducation de son fils Télémaque. Mentor représente donc un homme sage et savant, qui agira à titre de modèle, de conseiller, de tuteur et de guide auprès de Télémaque (Cuerrier, 2001; Hamilton, 1962; Houde, 1995; Légaré et Lajoie, 2003).

Dans la littérature, il existe plusieurs définitions au terme mentorat. Des auteurs (Merriam, 1983; Hunt et Michael, 1983) définissent le mentorat comme étant une relation dyadique dans laquelle un mentor, c'est-à-dire une personne respectée et

plus expérimentée ou plus âgée, prodigue des conseils à quelqu'un de moins expérimenté qui a besoin d'aide, soit le mentoré. Healy et Welchert (1990) quant à eux considèrent le mentorat comme une relation dynamique et réciproque entre un expert (le mentor) et un novice (le mentoré) qui vise à promouvoir leur développement. Cuerrier (2003, p. 23) amène une définition plus complète en mentionnant que le mentorat peut décrire « une forme d'aide volontaire favorisant le développement et l'apprentissage, basée sur une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre ». En somme, le mentor est un adulte qui agit à titre de conseiller, de guide et de modèle pour les jeunes (Hamilton et Hamilton, 1992).

Bien que la relation de mentorat puisse être considérée comme une forme de relation d'aide, Jacobi (1991) énonce d'importantes composantes associées au mentorat sur lesquelles les chercheurs s'entendent et qui amènent à mieux distinguer la relation de mentorat: 1) la relation de mentorat est une relation d'aide centrée sur l'accomplissement; 2) la relation de mentorat comprend, de la part du mentor: (a) du soutien émotif et psychologique, (b) une aide directe liée à la carrière et au développement professionnel et (c) du modelage; 3) la relation de mentorat est réciproque, c'est-à-dire que le mentor et le mentoré y retirent des bénéfices (autres que des honoraires); 4) la relation de mentorat est personnalisée, c'est-à-dire que les interactions entre le mentor et le mentoré sont directes et; 5) le mentor possède plus d'expérience et d'influence que le mentoré au sein d'un environnement et d'une organisation en particulier.

Le mentorat peut se retrouver sous deux formes: le mentorat classique (ou traditionnel) et le mentorat structuré. Le mentorat classique correspond à une relation qui s'établit à long terme. Elle survient de manière spontanée en plus d'être de nature dynamique, réciproque et profonde. Le mentorat structuré est une forme plus récente et diffère du mentorat classique en ce sens qu'il est planifié et que le

jumelage entre le mentor et le mentoré est effectué dans un but précis (Cuerrier, 2001; Healy et Welchert, 1990; Houde, 1995; Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002).

#### **1.1.2.2. Caractéristiques des relations entre le mentor et le mentoré**

Plusieurs éléments peuvent être considérés dans l'établissement de la relation entre un mentor et un mentoré. Certains auteurs soulignent que la différence d'âge entre le mentor et le mentoré est un facteur important à considérer dans la relation. Les résultats de Rice et Brown (1990) indiquent que les mentors et les mentorés préfèrent que le mentor soit plus âgé que le mentoré. À cet effet, Levinson, Darrow, Klein, Levinson et McKee (1978) spécifient que le mentor serait généralement plus âgé de 8 à 15 ans. Dans le cadre du programme de cybermentorat *Academos*, les résultats de l'évaluation des besoins vont dans le même sens. Ainsi, les résultats indiquent des pourcentages élevés quant aux répondants qui désiraient avoir un mentor âgé de 20 à 29 ans (46%), de 30 à 39 ans (65%) et de 40 à 49 ans (46%). Seuls 8% ont indiqué souhaiter avoir un mentor de 60 ans et plus. Il est à noter qu'il était possible pour les répondants de cocher plus d'une tranche d'âge (Légaré, 2005).

Levinson et ses collaborateurs (1978) ajoutent toutefois que la différence d'âge peut varier. Cependant, si l'écart est de 30 ans ou plus, il peut y avoir un risque que la relation s'établisse sur une base ressemblant à une relation parent-enfant. Au contraire, si la différence d'âge est inférieure à huit ans, la relation peut devenir amicale et il est probable que le mentor et le mentoré se considèrent comme des pairs. Cette forme de relation pourrait aussi s'apparenter au tutorat, où les tuteurs sont généralement du même groupe d'âge ou légèrement plus âgés. Par contre, le tutorat vise à ce que le tuteur vienne en aide au tuteuré dans ses apprentissages scolaires (Goupil, 1990) alors que le mentorat peut aider le mentoré à progresser à la fois sur le plan scolaire, mais également dans les domaines de la communication, de la confiance en soi ou encore de l'autonomie (Haensly et Parson, 1993).

En outre, les auteurs ne s'entendent pas sur la durée pour décrire une relation de mentorat. Selon Levinson et ses collaborateurs (1978), une relation typique de

mentorat pourrait s'échelonner de deux à dix ans alors que Phillips-Jones (2001) suggère que les relations peuvent être de courte durée. Phillips-Jones (2001) soutient que les relations mentoriales à court terme sont plus fréquentes de nos jours. Elle stipule que les mentors et les mentorés d'aujourd'hui sont pragmatiques et qu'ils établissent leurs attentes, leurs objectifs et leurs lignes de conduite de façon plus systématique à propos de la relation mentorale.

Des recherches se sont également intéressées à la composition des dyades au niveau du sexe des participants. Toutefois, les résultats divergent. La composition des dyades au niveau du sexe aurait une influence au niveau de la relation de mentorat. Des auteurs soutiennent l'idée que la perception des fonctions manifestées par le mentor peut être différente selon le sexe du mentor et du mentoré (Hunt et Michael, 1983; Kram, 1988; Noe, 1988).

Une étude sur la perception des rôles du mentor dans les dyades mentoriales selon le sexe relève des différences entre les dyades composées de mentors et de mentorés de même sexe et de sexe différent. Selon les résultats, dans les dyades composées d'un mentor et d'un mentoré de sexe différent, les mentorés rapportent s'engager moins dans des activités sociales avec leur mentor après le travail. Il semble aussi qu'il n'y aurait pas de différences significatives quant à la perception du mentor dans un rôle d'ami et ce, peu importe le sexe du mentor et du mentoré dans la dyade. Ainsi, il est possible de penser que les amitiés formées dans les dyades composées d'un mentor et d'un mentoré de sexe différent seraient davantage limitées au contexte professionnel. Selon la perception des mentorés, les mentors de sexe masculin assumeraient le même nombre de rôles sur le plan du développement professionnel que les mentors de sexe féminin alors que les mentors féminins assumeraient plus de rôles que les mentors masculins sur le plan psychosocial (Ragins et McFarlin, 1990).

Sosik et Godshalk (2000) ont étudié la composition des dyades mentoriales. Ils ont mesuré la perception des mentorés à propos de la présence du modelage ainsi que des fonctions psychosociales et professionnelles dans le développement de leurs

relations mentoriales. Les données ont été recueillies sur 200 dyades. Les résultats montrent que les mentorés perçoivent que les mentors masculins leur donnent plus de soutien par rapport au développement professionnel que les femmes. Toutefois, les mentors de sexe féminin auraient présenté plus d'éléments associés au modelage. Les dyades composées d'un mentor et d'un mentoré de sexe masculin fourniraient moins de soutien psychosocial que les mentors de sexe féminin impliqués dans une dyade avec un mentoré masculin.

Par la suite, Sosik et Godshalk (2005) se sont intéressés au même thème, c'est-à-dire la composition des dyades et la perception des différentes fonctions présentes à travers les dyades, mais ont ajouté une composante liée au statut du mentor (superviseur ou non). Dans leurs analyses menées sur 217 dyades, ils ont découvert que les fonctions liées au développement professionnel étaient plus présentes quand le mentor avait comme rôle de superviser le mentoré. De plus, dans les dyades composées d'un mentor et d'un mentoré du même sexe, les mentorés supervisés par leur mentor rapportent un niveau moins élevé de soutien psychosocial et satisfaction professionnelle. Les auteurs expliquent ce résultat en spécifiant que le mentorat qui intègre un rôle de supervision pour le mentor contribuerait à réduire la perception de ressemblance, d'identification et de confort sur le plan interpersonnel.

En outre, selon Koberg, Boss et Goodman (1998), des caractéristiques de la dyade mentorale comme le genre et la race auraient un impact sur les fonctions psychosociales (voir la section suivante pour lire la description des fonctions psychosociales). Ils soutiennent que le soutien psychosocial est plus présent dans les dyades composées d'un mentor et d'un mentoré du même sexe que dans les dyades mixtes.

Burke, McKeen et McKenna (1990) mentionnent que les dyades composées d'un mentor et d'un mentoré de sexe féminin sont différentes des autres types de dyades. Ils ajoutent que dans ces dyades (mentoré et mentor féminins), les mentors sont plus jeunes, plus amicaux et offrent plus de soutien psychologique et personnel. Ils rapportent aussi qu'avec leur mentoré, les mentors masculins tendent à avoir des



relations plus durables, mais des communications moins fréquentes et ils sont plus susceptibles d'être en relation avec un mentoré masculin. Les résultats de Burke, McKeen et McKenna doivent toutefois être interprétés avec prudence, car leurs échantillons comprenaient un nombre largement plus élevé de participants de sexe masculin (mentor: homme = 81, femme = 13; mentoré: homme = 71, femme = 23).

### 1.1.2.3. Fonctions et rôles associés au mentorat

Pour compléter leur définition du mentorat, plusieurs auteurs ont énuméré des fonctions et des rôles attribuables au mentor. En considérant différents critères, Jacobi (1991) recense jusqu'à 15 fonctions ou rôles attribuables aux mentors tels: accepter, soutenir et encourager, guider et conseiller, fournir un accès aux ressources, avoir des défis et des occasions, clarifier les buts et les valeurs, faire du *coaching*, donner de l'information, être un modèle, stimuler l'acquisition des connaissances de même que favoriser la socialisation, la formation et l'éducation.

Au départ, Kram (1983) regroupe les fonctions en deux catégories: les fonctions liées au développement professionnel et psychosocial. Les fonctions professionnelles comprennent notamment le fait d'être le répondant du mentoré (*sponsorship*), de fournir de l'accompagnement individuel (*coaching*), de la visibilité, de la protection et d'attribuer des défis ou des tâches difficiles au mentoré. Dans le milieu organisationnel, le développement des fonctions professionnelles a pour but de contribuer à promouvoir l'avancement professionnel. Kram ajoute que le développement de ces fonctions dépend de l'expérience et du statut du mentor dans le milieu professionnel. Les fonctions psychosociales, qui regroupent entre autres le modelage (*role modeling*), le counseling, l'acceptation et l'amitié, permettent au mentoré de recevoir du soutien pour accroître ses compétences, sa confiance et son efficacité. En outre, le développement des fonctions psychosociales serait lié au degré de confiance, de réciprocité et d'intimité de la relation. Par la suite, la fonction associée au modelage est décrite comme une troisième catégorie à part entière (Burke, 1984; Scandura, 1992). Cette catégorie fait référence à la manifestation de

comportements appropriés de la part du mentor au mentoré et ce, de façon implicite ou explicite.

Selon Houde (1995), le mentor vise à « révéler le protégé [le mentoré] à lui-même » (p. 103) en plus d'aider le mentoré à implanter ce qu'elle appelle « son rêve de vie », que ce soit sur le plan professionnel ou personnel. Houde identifie douze fonctions au mentor: 1) accueillir le mentoré dans le milieu; le présenter aux autres membres; 2) guider le mentoré dans le milieu, en lui faisant part des normes, des valeurs et des tabous de la culture organisationnelle; 3) enseigner au mentoré; 4) entraîner le mentoré à acquérir des habiletés précises reliées à l'exercice d'un travail; 5) répondre du mentoré auprès des autres membres du milieu: le mentor est pour ainsi dire le répondant du mentoré; 6) favoriser l'avancement du mentoré dans ce milieu; 7) être le modèle du mentoré; le mentoré a besoin de s'identifier à son mentor avant de s'en différencier; 8) présenter des défis au mentoré et lui fournir l'occasion de faire ses preuves; 9) conseiller le mentoré sur une question ou l'autre; 10) donner une rétroaction directe, utile et constructive; 11) soutenir moralement le mentoré, particulièrement en période de stress; et 12) sécuriser le mentoré (p. 103 à 107). Il est donc possible de voir de légères différences dans les fonctions que Houde énumère (p. ex., certaines fonctions sont plus spécifiques et plus précises), mais sur les principes de base, force est de constater de grandes ressemblances avec les autres fonctions énumérées précédemment.

Cohen (2003), après avoir tenté de retracer des échelles et des inventaires fidèles et valides sur le mentorat sans y parvenir, a relevé des comportements centraux dans le mentorat qui lui ont permis de développer un outil permettant aux mentors de s'autoévaluer sur leurs compétences en tant que mentor. Cohen (1995, 1999) est parvenu à décrire six dimensions associées au rôle du mentor: l'accent sur la relation, sur l'information, sur la facilitation, sur la confrontation, sur le modelage et sur la vision du mentoré (voir tableau 1.1). Ces dimensions se retrouvent également à l'intérieur de quatre phases (voir tableau 1.2). Son modèle repose sur des études qualitatives et quantitatives, ce qui permet d'appuyer sa validité.

Tableau 1.1.

## Dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999)

Dimension	Comportement(s)	But(s)
Relationnelle (concept clé: confiance)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pratiquer l'écoute empathique</li> <li>2. Poser des questions ouvertes</li> <li>3. Fournir des rétroactions constructives</li> <li>4. Vérifier les perceptions du mentoré</li> <li>5. Offrir des réponses impartiales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Signifier un intérêt sincère</li> <li>2. Explorer les situations vécues</li> <li>3. Se baser uniquement sur des observations et non des inférences personnelles</li> <li>4. Assurer une bonne compréhension</li> <li>5. Encourager le mentoré à gérer ses émotions et ses réactions</li> </ol>
Informative (concept clé: conseil)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formuler des questions à propos du présent</li> <li>2. Souligner les expériences significatives du mentoré</li> <li>3. Investiguer en posant des questions</li> <li>4. Donner son opinion ou des commentaires</li> <li>5. Présenter des reformulations</li> <li>6. Se centrer sur les faits</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amener le mentoré à développer une meilleure compréhension sur le plan vocationnel</li> <li>2. Développer un profil professionnel adéquat</li> <li>3. Obtenir des réponses concrètes et précises</li> <li>4. Aborder les problèmes et formuler des solutions</li> <li>5. Assurer que les perceptions du mentoré sont appropriées face aux situations vécues</li> <li>6. Aider à la prise de décision</li> </ol>
Facilitante (concept clé: alternatives)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formuler des questions hypothétiques</li> <li>2. Découvrir les suppositions et les préjugés</li> <li>3. Considérer plusieurs points de vue</li> <li>4. Évaluer l'engagement du mentoré dans la relation</li> <li>5. Analyser les motivations du mentoré</li> <li>6. Évaluer les préférences et intérêts du mentoré</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Élargir les perceptions du mentoré</li> <li>2. Fournir des informations et explorer les expériences</li> <li>3. Analyser en profondeur les choix pour prendre une décision</li> <li>4. Donner de solides fondations dans l'atteinte des objectifs</li> <li>5. Apprendre les raisons qui guident le mentoré dans la poursuite de ses objectifs et la réalisation de ses projets</li> <li>6. Comparer les préférences personnelles et les intérêts à ceux reliés à l'aspect professionnel</li> </ol>
Confrontante (concept clé: défi, challenge)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investiguer prudemment</li> <li>2. Reconnaître les conséquences de la confrontation</li> <li>3. Utiliser un langage direct et confrontant pour soulever les contradictions du mentoré</li> <li>4. Se centrer sur des comportements</li> <li>5. Être attentif aux rétroactions afin de les réduire</li> <li>6. Formuler des commentaires sur le potentiel du mentoré</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Évaluer la capacité psychologique du mentoré à bénéficier de la confrontation</li> <li>2. Exprimer les doutes et les préoccupations au sujet des critiques</li> <li>3. Auto-évaluation des objectifs et de ses actions</li> <li>4. Énoncer les stratégies et les comportements qui amèneront des changements significatifs</li> <li>5. Limiter les critiques constructives pour accroître l'impact de la confrontation</li> <li>6. Renforcer les croyances du mentoré face à son développement</li> </ol>
Modelage (concept clé: motivation)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Divulguer des pensées et ses émotions</li> <li>2. Donner des exemples</li> <li>3. Exprimer des croyances réalistes face aux capacités du mentoré</li> <li>4. Encourager la prise de risque appropriée</li> <li>5. Prendre position face aux actions du mentoré</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Démontrer qu'il est possible d'apprendre à partir des difficultés et des obstacles rencontrés</li> <li>2. Dévoiler des expériences tirées du vécu du mentor pour motiver le mentoré</li> <li>3. Atteindre des buts réalistes</li> <li>4. Accepter de prendre des risques et de saisir les occasions, lorsque nécessaires</li> <li>5. Encourager les initiatives du mentoré dans la poursuite de ses objectifs</li> </ol>
Vision du mentoré (concept clé: initiative)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formuler des réflexions sur le présent et le futur du mentoré</li> <li>2. Poser des questions sur le changement</li> <li>3. Réviser les choix du mentoré</li> <li>4. Commenter les stratégies</li> <li>5. Exprimer sa confiance</li> <li>6. Respecter les capacités du mentoré</li> <li>7. Encourager la poursuite des rêves</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réfléchir sur la carrière, l'éducation, la formation</li> <li>2. Clarifier les perceptions et les capacités du mentoré face au changement</li> <li>3. Évaluer les choix, les options et les ressources</li> <li>4. Analyser le processus de prise de décision</li> <li>5. Faire confiance au mentoré face à ses décisions et ses projets</li> <li>6. Faire confiance aux capacités du mentoré à définir et diriger son propre avenir</li> <li>7. Développer ses talents et la recherche de ses buts</li> </ol>

Tableau 1.2.

Comparaison entre les phases de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999) et de Kram (1983)

	Cohen (1995, 1999)	Kram (1983)
Phase 1	<b>Relationnel</b> Développement de la relation de mentorat. Le mentor écoute, pose des questions qui favorisent l'exploration, donne de la rétroaction et des commentaires constructifs. Vise à créer un climat de confiance.	<b>Initiation</b> Développement d'attentes positives. Le mentor est perçu comme un modèle, un guide qui soutient le mentoré. Vise à favoriser le développement du mentoré.
Phase 2	<b>Information</b> Développement des connaissances du mentoré. Le mentor est perçu comme un conseiller et tente de répondre aux attentes et besoins du mentoré pour l'aider à atteindre ses objectifs.	<b>Façonnage/Culture</b> Évolution de la relation vers une relation de mentorat. Confrontation des attentes à la réalité. Le mentor et le mentoré apprennent à se connaître. Développement des fonctions psychosociales (p. ex., modelage, acceptation, soutien psychologique) et professionnelles (p. ex., parrainage, guidance, etc.).
Phase 3	<b>Facilitation:</b> le mentor guide le mentoré dans son exploration et ses remises en question. Le mentor soutient le mentoré dans ses prises de décision. <b>Confrontation:</b> le mentor confronte le mentoré (p. ex., en relevant les contradictions) si ce dernier tente d'éviter ou de ne pas atteindre ses objectifs. Il permet aussi de vérifier la motivation du mentoré.	<b>Séparation</b> Changements significatifs dans les fonctions du mentor. Le mentoré manifeste un plus grand niveau d'indépendance et d'autonomie. Période d'ajustement où survient la séparation du mentor et du mentoré.
Phase 4	<b>Modelage</b> Le mentor adopte le rôle de modèle. Il partage ses expériences et ses émotions, ce qui personnalise la relation et permet au mentoré de faire face aux difficultés. <b>Vision du mentoré:</b> le mentor donne le contrôle au mentoré et l'incite à poursuivre ses rêves.	<b>Redéfinition</b> Redéfinition de la relation entre le mentor et le mentoré. La relation peut évoluer vers une relation plus amicale ou d'égal à égal. L'indépendance du mentoré est de plus en plus grande. La relation évolue vers un soutien mutuel.

L'accent mis sur la relation renvoie à la première phase et vise le développement de la relation entre le mentor et le mentoré. Le mentor utilise donc l'écoute active et adopte une attitude empathique dans le but de créer un lien de confiance et de signifier son intérêt envers le mentoré. De cette manière, le mentor incite le mentoré à lui partager ses réflexions et ses expériences personnelles. Les comportements du mentor se traduisent alors par le fait de poser des questions ouvertes favorisant une plus grande exploration, de fournir des rétroactions et des commentaires constructifs, de vérifier le niveau de compréhension du mentoré et de demeurer impartial dans les réponses offertes au mentoré.

L'accent sur l'information représente la deuxième phase et vise à accroître les connaissances du mentoré. Ainsi, le mentor agit à titre de conseiller en répondant aux attentes et aux besoins du mentoré pour que ce dernier puisse atteindre ses objectifs professionnels, personnels et scolaires. Il s'agit donc pour le mentor de poser des questions au mentoré afin d'obtenir une bonne compréhension de sa situation et de fournir des réponses précises et complètes, de favoriser le développement du mentoré de manière adéquate en faisant ressortir les expériences significatives, de partager son opinion à propos des problèmes et des solutions qu'il juge pertinents, de recadrer la perception du mentoré dans le but d'obtenir une lecture plus adéquate des situations vécues et de porter attention aux faits lors de l'utilisation des stratégies de résolution de problèmes (Cohen, 1995, 1999).

À la troisième phase, lorsque l'accent est mis sur la facilitation, le mentor représente un guide qui amène le mentoré à s'explorer et à se remettre en question. Le mentor occupe également un rôle de soutien envers le mentoré. En effet, la remise en question entraîne un processus de prise de décision pour que le mentoré en arrive à atteindre ses objectifs personnels et professionnels, ce qui nécessite l'appui du mentor. Le soutien du mentor peut se manifester en posant des questions sous forme d'hypothèses, en évitant d'alimenter les suppositions et les préjugés, en analysant les différents points de vue présentés et en vérifiant le niveau d'engagement et de motivation du mentoré face à l'atteinte de ses objectifs (Cohen, 1995, 1999).

L'accent sur la confrontation survient lorsque le mentoré tente d'éviter un passage à l'acte ou d'effectuer des comportements qui lui permettront d'atteindre ses objectifs. Ainsi, le rôle du mentor est de confronter et d'analyser les raisons qui amènent le mentoré à présenter des comportements d'évitement. La confrontation doit être effectuée de manière respectueuse pour que le mentoré puisse en bénéficier. Il importe alors que le mentor s'assure que le mentoré soit disponible sur le plan psychologique pour être confronté. De plus, le mentor doit le confronter en utilisant un langage direct, en relevant les contradictions présentes dans son discours et en mettant l'accent sur les stratégies et les comportements qui favorisent des changements significatifs. Il est à noter que cette dimension est aussi comprise dans la troisième phase (Cohen, 1995, 1999).

À la quatrième phase, l'accent est mis sur le modelage. Il réfère au partage des expériences et des émotions vécues par le mentor, ce qui permet d'enrichir et de personnaliser la relation. Le mentor utilise donc son expérience personnelle et fait part de ses réflexions et sentiments personnels pour aider le mentoré à faire face aux difficultés (Cohen, 1995, 1999).

L'accent sur la vision du mentoré est présent lorsque le mentor amène le mentoré à faire preuve d'autocritique face à son avenir de même que face aux différentes étapes de son développement. À cette étape, le mentor commente de manière réflexive les projets actuels et éventuels du mentoré, montre qu'il fait confiance au mentoré et qu'il respecte les décisions qu'il prend et encourage le mentoré à poursuivre ses rêves. Cette dernière dimension figure également dans la quatrième phase (Cohen, 1995, 1999).

Par ailleurs, tout comme Cohen (1995, 1999), Kram (1983) tente de décrire les relations de mentorat selon différentes phases. Après avoir étudié 18 relations de mentorat survenues dans un contexte organisationnel, Kram mentionne qu'il est possible de retrouver quatre phases dans une relation de mentorat (voir tableau 1.2). La première phase, qui survient dans les six à douze premiers mois de la relation, représente la période où la relation de mentorat prend forme. Ainsi, lors des échanges

initiaux entre une personne expérimentée et un novice, il est possible de remarquer le développement d'attentes positives envers l'autre face à l'évolution de la relation. D'une part, le mentoré commence à reconnaître et à respecter les compétences de l'éventuel mentor de même qu'à le percevoir comme un modèle qui peut le guider et le soutenir. D'autre part, le mentor en vient à présenter des comportements qui auront la fonction de favoriser le développement du mentoré.

La seconde phase survient au moment où la relation évolue vers une relation de mentorat et peut durer de deux à cinq ans. Dans cette phase, les attentes positives créées auparavant sont confrontées à la réalité. Plus la relation se développe entre le mentor et le mentoré, plus ils apprennent à connaître les capacités de l'autre. Kram (1983) spécifie également que le développement des fonctions psychosociales et professionnelles est plus marqué durant cette phase. En outre, Kram ajoute que l'émergence des fonctions liées au développement professionnel survient avant les fonctions psychosociales qui elles, apparaissent davantage lorsque les liens entre le mentor et le mentoré se solidifient à travers le temps.

La troisième phase débute lorsque des changements significatifs surviennent au niveau des fonctions remplies par le mentor et que le mentoré acquiert un plus grand niveau d'indépendance et d'autonomie. Cette phase, qui peut durer entre six mois et deux ans, correspond alors à la séparation du mentor et du mentoré et représente une période d'ajustement. La séparation s'effectue tant au niveau de la structure de la relation qu'au niveau psychologique. La séparation peut créer de l'anxiété pour le mentor et le mentoré. Si la séparation survient de façon prématurée, le mentoré peut éprouver un sentiment d'abandon et ne pas se sentir prêt à affronter de nouveaux défis alors que si elle survient tardivement, le mentor peut percevoir que la relation ne répond plus aux besoins du mentoré. Par contre, si la séparation survient au moment approprié, le mentoré se sentira prêt à évaluer ses capacités sans recevoir d'aide ni de soutien de la part de son mentor (Kram, 1983).

La quatrième et dernière phase représente une redéfinition de la relation entre le mentor et le mentoré. La durée de cette phase est indéfinie. La relation

devient plus amicale, d'égal à égal, et évolue vers des bases informelles ainsi qu'un soutien mutuel. Le mentoré devient indépendant du mentor et ce, même si le mentor continue à lui fournir du soutien de façon informelle. De plus, le mentoré fait preuve d'un plus grand niveau de compétence, de confiance en soi et d'autonomie (Kram, 1983). Bien que chacune des phases énoncées par Kram permette d'aider à dresser le portrait d'une relation mentorale, il semble qu'aucune autre étude n'ait été publiée afin de vérifier la validité de ces phases (Chao, 1997).

En somme, il est possible de retrouver à la fois des ressemblances et des différences entre les phases énoncées par Cohen (1995, 1999) et Kram (1983) (voir tableau 1.2.). Le modèle de Cohen met l'accent sur la description des comportements en lien avec chacune des phases et dimensions alors que les phases de Kram sont décrites de façon plus globale. Le modèle de Kram expose des éléments à propos d'une redéfinition de la relation entre le mentor et le mentoré, ce qui permet de figurer ce vers quoi la relation de mentorat peut évoluer lorsque le mentoré a acquis une certaine indépendance et autonomie. Dans sa dernière phase, Cohen n'indique pas nécessairement ce vers quoi peut évoluer la relation mentorale. En outre, Cohen indique que le mentor adopte le rôle de modèle lorsque la relation de mentorat en est à la quatrième phase, mais n'expose pas la perception du mentoré alors que Kram énonce que le mentor est perçu par le mentoré comme un modèle dès la première phase. Enfin, Kram tente de délimiter les phases au niveau du temps, ce que Cohen n'indique pas. Ceci peut s'expliquer par le fait que la relation mentorale ne se développe pas nécessairement de façon linéaire ou séquentielle et que les phases de Cohen peuvent apparaître en alternance (Cuerrier, 2001).

Par ailleurs, en observant les phases, il est possible de voir que la phase d'initiation de Kram (1983) correspond jusqu'à un certain point à la première phase de Cohen (1995, 1999) puisque ces deux phases visent le développement de la relation. La deuxième phase de Kram regroupe des éléments présents dans la deuxième, la troisième et une partie de la quatrième phase (le modelage) du modèle de Cohen. La troisième phase de Kram rejoint la deuxième partie de la quatrième phase de Cohen



(vision du mentoré). Bien que des éléments ne se retrouvent pas dans les mêmes phases d'un modèle à l'autre, plusieurs éléments suivent sensiblement la même séquence. Ainsi, à travers le modèle de Cohen et de Kram, les changements au niveau des fonctions du mentor, le fait que la relation avec le mentor amène le mentoré à être plus indépendant, plus autonome et à mieux se connaître semblent se retrouver à des moments similaires durant l'évolution de la relation mentorale.

### **1.1.3. Points communs et différences entre le mentorat et la relation d'aide**

Il est possible de voir des points communs entre le mentorat et la relation d'aide, qu'elle soit prodiguée ou non par un psychothérapeute ou un conseiller, notamment en ce qui concerne les habiletés (Ensher *et al.*, 2003). Par exemple, les mentors et les aidants prodiguent des conseils à une personne qui a besoin d'aide, démontrent des habiletés associées à l'écoute active, donnent de la rétroaction, tentent de renforcer l'estime de soi du mentoré ou de l'aidé et de l'encourager à développer une plus grande autonomie (Bell, 2002). Par contre, d'autres éléments les distinguent. En effet, au niveau du dévoilement d'informations personnelles considérées comme importantes et intimes, les relations d'aide de nature thérapeutique sont unilatérales comparativement aux relations de mentorat qui sont bilatérales (Ensher *et al.*). À ce titre, la relation mentorale se rapproche davantage de l'entraide.

Le dévoilement figure parmi les habiletés employées dans les relations d'aide de nature thérapeutique. Le dévoilement survient lorsque l'aidant révèle une information personnelle, c'est-à-dire une information sur lui-même, à l'aidé et ce, dans le but d'amener l'aidé à une plus grande introspection et connaissance de soi à propos de ses pensées, de ses émotions, de ses comportements ou des façons pour résoudre ses difficultés (Ensher *et al.*, 2003). Il est certes facile de croire que le dévoilement sous cette forme puisse être utilisé à la fois dans des relations mentoraes et des relations d'aide en général. Toutefois, le dévoilement en psychothérapie implique de conserver en tête que l'aidant ne doit pas dévoiler

d'informations personnelles s'il risque que ce dévoilement fasse en sorte que l'attention ne soit plus centrée sur l'aidé, mais sur l'aidant ou encore si le dévoilement peut entraver le processus d'exploration du client (Knox et Hill, 2003; Watkins, 1990). Cette nuance n'est pas toujours présente dans les relations mentales. Par l'entremise du modelage, le mentor partage ses expériences au mentoré et utilise ainsi le dévoilement. Malgré l'efficacité du dévoilement en psychothérapie, il semble que cette habileté ne soit utilisée que par 1% à 4% des aidants (Barkham et Shapiro, 1986; Hill, Helms, Tichenor, Spiegel, O'Grady et Perry, 1988).

Par ailleurs, les psychologues qui pratiquent la psychothérapie au Québec relèvent de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ) et s'engagent à suivre un code de déontologie détaillé afin de protéger le public. Les psychologues sont donc tenus au secret professionnel alors que la protection des échanges entre un mentor et un mentoré repose uniquement sur la confiance mutuelle (Enhser *et al.*, 2003).

Il a été mentionné précédemment que la relation mentale pouvait comporter six dimensions (Cohen, 1995, 1999) et que la relation d'aide comprenait trois phases (Hill et O'Brien, 1999). Quels rapprochements sont-ils possibles entre ces deux modèles? Le tableau 1.3 tente de regrouper les habiletés et les comportements des mentors et des mentorés en considérant ces deux angles. Dans les deux cas, les auteurs ont décrit les phases et les dimensions en considérant principalement le point de vue des mentors. Il est tout de même intéressant de faire l'exercice en identifiant les éléments associés aux aidés ou aux mentorés, ce qui permet de souligner la disproportion dans la répartition des comportements des mentorés à travers les phases de la relation d'aide et les dimensions de la relation mentale. Les habiletés manifestées par les mentors se répartissent équitablement à travers les trois phases de la relation d'aide (Hill et O'Brien). Toutefois, en identifiant les phases de la relation d'aide qui se rattachent aux différents comportements manifestés par les aidés, une disproportion apparaît dans la répartition des comportements à travers ces mêmes phases. Plusieurs comportements se réfèrent à la phase d'exploration pour l'aidé alors qu'un ou deux s'insèrent dans l'une des deux autres phases.

Tableau 1.3.

Habiletés d'aide des mentors et comportements des mentorés en fonction des phases de la relation d'aide (Hill et O'Brien, 1999) et les dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999)

<b>Habileté de l'aidant (mentor)</b>	<b>Phase de la relation d'aide</b>	<b>Dimension de la relation mentorale</b>
Approbation et rassurance	Exploration	Relationnelle
Reformulation	Exploration	Informative / Confrontante / Vision du mentoré
Question	Exploration	Relationnelle / Informative / Facilitante
Interprétation	Introspection	Facilitante / Confrontante
Confrontation	Introspection	Confrontante
Immédiateté	Introspection	Modelage
Dévoilement	Introspection / Exploration	Modelage
Information – Processus	Action	Relationnelle
Information – Rétroaction au sujet de l'aidé	Action	Relationnelle / Confrontante / Vision du mentoré
Conseil direct	Action	Informative
Information – Fait, donnée, opinion	Action	Informative
<b>Comportement de l'aidé (mentoré)</b>	<b>Phase de la relation d'aide</b>	<b>Dimension de la relation mentorale</b>
Raconter	Exploration	Informative
Requête appropriée	Exploration	Informative
Exploration	Exploration	Facilitante
Résistance	Exploration / Introspection	Confrontante / Vision du mentoré
Accord	Exploration / Introspection	Relationnelle / Facilitante / Vision du mentoré
Introspection et connaissance de soi	Introspection	Facilitante / Vision du mentoré
Changement	Action	Vision du mentoré

#### 1.1.4. Les communications médiatisées par ordinateur (CMO)

La prochaine section aborde les communications médiatisées par ordinateur (CMO). Avant d'aborder la question du cybermentorat, il importe d'aborder la question des CMO afin de mieux situer et préciser le contexte dans lequel s'inscrit le cybermentorat.

#### 1.1.4.1. Les interactions en ligne

Les interactions en ligne s'effectuent à travers plusieurs moyens de communication. Ces moyens peuvent se retrouver sous la forme écrite, audio ou vidéo. Dans la section suivante, seules des interactions en ligne sous forme écrite sont abordées.

Le courriel (ou courrier électronique) est défini comme un « message transmis par un utilisateur vers un ou plusieurs destinataires, d'ordinateur à ordinateur, par l'intermédiaire d'un réseau informatique, favorisant entre eux un échange rapide et sans frontières » (OQLF, 2005). Le courriel est un moyen de communication asynchrone qui comporte des avantages et des inconvénients par rapport aux moyens de communication en général.

En ce qui concerne les avantages, l'asynchronie des communications permet à l'utilisateur de prendre le temps de réfléchir à sa réponse avant d'envoyer le message et ainsi, d'éviter les problèmes d'interprétation et de communication (Kiesler, Siegel et McGuire, 1987). Le courriel permet d'envoyer des messages à des fréquences variables, d'étendre les échanges entre deux personnes à un groupe de personnes en ajoutant les adresses électroniques désirées aux messages et de conserver une trace écrite des échanges et revenir les consulter plus tard (Suler, 1997, 2000, 2003, 2004b).

L'anonymat des communications peut se retrouver à la fois dans les avantages et les inconvénients. Pour les personnes plus isolées ou éloignées géographiquement, l'anonymat peut leur permettre de s'ouvrir, de se confier à d'autres et d'être plus honnêtes. Cependant, l'anonymat peut entraîner des effets négatifs associés à la désinhibition comme un langage agressif ou inapproprié. Le courriel est également facile d'utilisation et est très apprécié des personnes qui ont de la facilité à s'exprimer par l'écriture. Cet aspect est toutefois un inconvénient pour les individus qui éprouvent de la difficulté à s'exprimer par écrit ou à taper sur un clavier.

L'absence d'indices non verbaux représente un inconvénient de taille, tant pour le courriel que pour les autres modes de communication par écrit. En effet, les intonations de la voix, les expressions faciales et le langage corporel n'étant pas

perceptibles par écrit, il devient alors plus difficile de nuancer et d'interpréter adéquatement les propos de son interlocuteur, ce qui peut créer des ambiguïtés dans les échanges (Suler, 1998). Des binettes (*smileys*, p. ex.:-) pour représenter un sourire) qui visent à reproduire une expression faciale et des abréviations (p. ex., « mdr » pour « mort de rire » ou « LOL » pour « *laughing out loud* ») ont été développées afin de pallier à ce problème (Suler, 1998, 2003). Toutefois, les binettes ou les abréviations peuvent s'avérer inutiles ou amener de la confusion si l'autre ne les connaît pas (Suler, 1997).

Enfin, les pourriels ou courriels indésirables (*SPAM*), c'est-à-dire les courriels importuns principalement constitués de publicité, envoyés massivement à plusieurs internautes ou à une même adresse courriel et qui se retrouvent généralement à la poubelle (OQLF, 2002), représentent sans doute l'inconvénient majeur du courrier électronique (Suler, 2003).

Il est possible de retrouver sensiblement les mêmes avantages et inconvénients pour les forums de discussion (*newsgroups*) et les listes de diffusion (*listservs*), qui sont également d'autres moyens de communication asynchrones. Les forums de discussion et les listes de diffusion sont des lieux d'expression collective qui permettent à un groupe de personnes d'échanger entre eux des messages en temps différé à propos de leurs opinions et de leurs idées sur des sujets en particulier (OQLF, 2001; Proulx, 2004). Les messages sont envoyés sur les listes de diffusion par le biais d'un serveur de courriel alors que les messages d'un forum de discussion sont généralement envoyés sur un site Web. Chaque membre d'une liste de diffusion ou d'un forum de discussion reçoit l'ensemble des messages envoyés par les autres membres et peut y répondre (Proulx).

Le clavardage (*chat*), terme qui provient des mots *clavier* et *bavardage*, se déroule en temps réel (synchronie) et représente une conversation par de brefs messages écrits entre deux ou plusieurs internautes (OQLF, 2003; Proulx, 2004). Plusieurs avantages et inconvénients s'appliquent également au clavardage (p. ex., en ce qui concerne l'anonymat des communications, les aspects reliés à l'écriture et aux

indices non verbaux). Même si le clavardage s'effectue en temps réel, il peut y avoir de courts délais avant de voir apparaître les messages. Ceci peut laisser place à des conversations croisées (p. ex., deux conversations sur des thèmes différents) et amener des problèmes de compréhension (Suler, 1997). Bien entendu, les difficultés associées à une compréhension ou une interprétation inadéquate des messages écrits peuvent survenir dans toutes les communications écrites, synchrones ou asynchrones.

#### **1.1.4.2. Statistiques liées aux CMO**

Afin de mieux situer l'utilisation des CMO, il importe d'examiner les statistiques présentes dans la littérature. En ce qui concerne l'utilisation d'Internet au Québec, depuis novembre 1999, le Centre francophone d'information des organisations (CEFRIO), en collaboration avec Léger Marketing et d'autres partenaires, mène une vaste enquête nommée NETendances. Cette enquête sonde 1000 Québécois d'âge adulte par mois, ce qui représente plus de 115 000 Québécois à ce jour. Les participants sont interrogés sur leurs habitudes de navigation et de commerce en ligne (Jacob, Vachon, Lacroix et Laroche, 2005; Vachon, Jacob et Lacroix, 2004).

En novembre 2007, 76,6% des adultes québécois utilisaient Internet sur une base hebdomadaire (CEFRIO, 2007). Le taux d'utilisation serait plus élevé chez les hommes (59,7%) que chez les femmes (50,1%) (Vachon *et al.*, 2004). Les jeunes adultes semblent également utiliser Internet dans une plus grande proportion que les adultes plus âgés (voir tableau 1.4; Côté, Vachon, Lacroix et Laroche, 2006).

En 2005, en moyenne 56,2% des adultes québécois auraient communiqué par courriel et 60% d'entre eux posséderaient une adresse courriel. De plus, 25,4% des adultes québécois auraient clavardé sur Internet (Côté *et al.*, 2006). Cette proportion est nettement supérieure chez les jeunes de 12 à 17 ans (71,8%) (Lamy, 2004). Enfin, les internautes québécois navigueraient en moyenne 4,9 heures par semaine pour des activités personnelles en ligne (Côté *et al.*), ce qui correspond au nombre d'heures moyen par semaine chez les adolescents pour la navigation en lien avec les loisirs (5,8 heures) (Lamy).

Tableau 1.4.

Taux moyen d'utilisation hebdomadaire d'Internet en 2005 chez les adultes québécois selon l'âge (Côté *et al.*, 2006)

Tranche d'âge	Pourcentage (%)
18 à 24 ans	88,3
25 à 34 ans	80,1
35 à 44 ans	75,5
45 à 54 ans	63,9
55 à 64 ans	48,1
65 ans et plus	23,4

Le CEFRIO mène également un sondage intitulé NetAdos auprès des adolescents de 12 à 17 ans ainsi que leurs parents (Lamy, 2004). En mars 2004, 88,8% des jeunes de 12 à 17 ans utilisaient Internet dans la semaine précédant l'enquête. Les résultats n'indiquent pas de différences significatives entre les garçons et les filles ni entre les tranches d'âge. Fait intéressant, 34,8% des adolescents (31,3% des garçons et 38,4 des filles) ont indiqué avoir cherché de l'information sur les choix de carrière. Le tableau 1.5 illustre les résultats de NETendances et NetAdos pour des variables communes. Les données n'ont pas été recueillies dans la même période de temps pour ces deux sondages. Toutefois, les résultats donnent une vue d'ensemble et montrent des différences marquées entre les adolescents et les adultes québécois à propos des usages d'Internet.

#### **1.1.5. Les aspects psychosociaux des communications médiatisées par ordinateur (CMO)**

Puisqu'il existe plusieurs moyens de communication pour permettent d'avoir d'interagir en ligne, comment est-il possible de lier ces différents médiums aux relations d'aide, d'entraide et de soutien? La prochaine section s'intéresse donc à décrire les différentes formes d'aide, d'entraide et de soutien social dans un contexte qui fait appel aux CMO.

Tableau 1.5.

Utilisation d'Internet chez les adolescents et les adultes québécois selon le sexe, les applications utilisées et le type d'utilisation

	NETendances 2005 (Côté <i>et al.</i> , 2006) <i>n</i> = 12 000	NetAdos 2004 (Lamy, 2004) <i>n</i> = 1001 (adolescents)
Internautes	63,5	88,8
Utilisation d'Internet selon le sexe		
Hommes	n.d. (59,7 <sup>a</sup> )	n.d.
Femmes	n.d. (50,1 <sup>a</sup> )	n.d.
Utilisation du courriel	56,2	79,0
Hommes		75,1
Femmes		83,0
Possession d'une adresse courriel	57	n. d.
Utilisation du clavardage	24	71,8
Hommes	29,1	68,2
Femmes	22,1	75,5
Nombre d'heures moyen de l'utilisation d'Internet		
Loisirs/utilisation personnelle	4,9	5,8
Études	n.d.	2,2
Total	n.d.	8,0

*Note.* Les résultats sont présentés en pourcentage et selon l'ensemble de la population québécoise, sauf en ce qui concerne le nombre d'heures d'utilisation.

<sup>a</sup> Vachon *et al.* (2004)

#### 1.1.5.1. Les relations d'aide, d'entraide et de soutien social en ligne

Barak (1999) énonce dix types de services en psychologie offerts en ligne. Il s'agit de sites Web qui portent sur 1) des ressources d'information sur des thèmes et des concepts psychologiques, 2) des guides sur l'entraide (*self-help guides*), 3) l'évaluation en psychologie, 4) des informations permettant à l'utilisateur de décider d'entreprendre ou non une démarche de consultation en psychologie, 5) des informations sur des services psychologiques spécifiques, 6) des services psychologiques en temps différé sous la forme de consultations uniques (c'est-à-dire un seul message), 7) des services psychologiques offerts par courriel sous forme de processus (c'est-à-dire une démarche sur plusieurs échanges), 8) des services



psychologiques offerts en temps réel (p. ex., par le biais du clavardage, de la téléphonie sur le Web ou des vidéoconférences) sous forme de processus, 9) des psychothérapies de groupe, des groupes de soutien ou encore des groupes de discussion et 10) des recherches psychologiques et sociales.

Les chercheurs commencent à s'intéresser davantage aux relations d'aide et psychothérapies offertes en ligne. Bien qu'il existe encore des débats à propos de la définition, la thérapie en ligne (*online therapy*) peut se définir comme étant tout service de santé mentale offert par un professionnel, un praticien ou un clinicien (p. ex., un médecin, un psychologue) à un client dans un cadre qui implique les moyens de communication technologiques à distance comme le téléphone, le courriel, le clavardage ou la vidéoconférence. Les communications ne sont donc pas en face-à-face. Les services comprennent la thérapie, la consultation et la psychoéducation, mais ne s'y limitent pas (Mallen et Vogel, 2005).

Les groupes de soutien en ligne utilisent généralement les forums de discussion ou les listes de diffusion afin de permettre à plusieurs personnes d'échanger entre elles. Dans certains cas, les salles de clavardage peuvent aussi être utilisées. L'accès est possible 24 heures par jour. Le groupe de soutien en ligne traite habituellement de thèmes communs qui rassemblent les usagers (p. ex., une maladie ou des difficultés vécues) (Mallen, Vogel, Rochlen et Day, 2005).

#### **1.1.5.2. Les avantages et les inconvénients des relations d'aide, d'entraide et de soutien social en ligne**

Il existe plusieurs avantages aux groupes de soutien social en ligne. Ces groupes permettent d'obtenir plus facilement du soutien en ce qui concerne les personnes qui habitent des régions éloignées, qui présentent une mobilité réduite ou qui sont aux prises avec une maladie rare et qui ne peuvent échanger avec d'autres qui vivent la même situation (Mallen *et al.*, 2005). La désinhibition des communications en ligne s'avère un avantage pour les relations d'aide en ligne

puisque la désinhibition encouragerait l'expression (Suler, 2004a) et le dévoilement d'informations personnelles (Joinson, 1998). L'action d'écrire favoriserait aussi la réflexion sur soi et sur le processus, ce qui aurait pour effet d'accroître l'engagement dans le processus (Suler, 2004a). Plusieurs soutiennent l'aspect thérapeutique, bénéfique et aidant de l'écriture (Pennebaker, 1997; Wright et Chung, 2001).

Par contre, il existe des risques à ce type de soutien en ligne. En effet, il est difficile de vérifier l'identité réelle des participants. Les périodes de crise sont aussi plus difficiles à gérer lorsque les personnes sont éloignées (Rochlen, Zack et Speyer, 2004). Par contre, certains indiquent que l'intervention de crise n'est pas plus difficile à réaliser par le biais de la thérapie en ligne que par les lignes téléphoniques d'aide et de soutien (Fenichel *et al.*, 2002).

Tout comme les communications en ligne de façon générale, le manque d'indices non verbaux ou visuels ainsi que les erreurs d'interprétation et de compréhension sont des inconvénients de taille pour les relations d'aide ou de soutien en ligne (Rochlen, Zack et Speyer, 2004). Les communications en temps différé peuvent aussi altérer la nature du processus de consultation ou entraîner de l'anxiété (Suler, 2005). Il se peut aussi que des usagers investissent beaucoup de temps dans les relations en ligne (Kraut *et al.*, 1998). Enfin, le manque de confidentialité et la sécurité des communications peuvent entraîner des problèmes (Grohol, 1999; Meier, 2000; Mallen *et al.*, 2005; Rochlen, Zack et Speyer, 2004).

#### **1.1.5.3. Les études sur les interactions et les relations d'aide, d'entraide et de soutien social en ligne**

Smeltzer (1992) a tenté de mieux comprendre la structure de base des messages échangés à travers les CMO. En utilisant une méthode qualitative et quantitative, Smeltzer a conclu qu'il y existerait un lien entre la structure et l'intention du message. Les messages étaient classés en trois catégories: requêtes d'information, informations données et informations neutres. Selon Smeltzer, lorsque le message

visé à donner de l'information, le message serait plus long, plus complexe (p. ex., à propos des mots uniques, des mots polysyllabes, etc.) et plus lisible (c'est-à-dire la facilité à comprendre le message). De plus, les messages qui visent à donner ou à demander de l'information prédomineraient les échanges.

Kiesler, Siegel et McGuire (1987) se sont intéressés à la prise de décision en groupe dans les rencontres en face-à-face et à travers les CMO. Les résultats ont révélé un niveau de participation plus équitable et moins d'inhibitions chez les membres du groupe utilisant les CMO comparativement au groupe ayant eu des discussions en face-à-face. Kiesler et ses collaborateurs mentionnent également que les échanges par courriel modifient la qualité de l'information échangée, que les échanges textuels sont plus difficiles à maintenir et à suivre en raison du manque d'indices non verbaux et que les communications électroniques sont dépersonnalisées, c'est-à-dire que les différences liées à l'âge, au sexe ou au statut social sont estompées en raison de l'anonymat des communications, ce qui facilite les échanges.

Mallen et ses collaborateurs (2005) ont recensé 27 études sur l'efficacité du counseling en ligne. Pour les groupes de soutien, bien que les études n'évaluent pas directement l'efficacité du counseling en ligne, elles indiquent toutefois la présence de manifestations de soutien émotif, de soutien social et d'empathie à travers les échanges en ligne (Braithwaite, Waldron et Finn, 1999; Bresnahan et Murray-Johnson, 2002; Hsiung, 2000; Finn, 1999; Winzelberg, 1997; Meier, 2000).

Actuellement, il existe peu d'études portant sur le processus des relations d'aide ou de thérapie en ligne. Mallen et ses collaborateurs (2005) recensent trois études qui portent sur l'alliance ou la relation thérapeutique en ligne et où les résultats se rejoignent.

Hufford, Glueckauf et Webb (1999) ont comparé des rencontres effectuées avec des familles ayant des adolescents épileptiques dans un contexte en face-à-face mais filmé, par vidéoconférence à la maison et dans un contexte audio seulement à la maison. Ils ont notamment mesuré le niveau de confort et de distraction dans ces trois

contextes. Le niveau de confort indique à quel point le participant est à l'aise à parler et à exprimer ses pensées et ses émotions au thérapeute de même qu'aux autres membres de sa famille. Le niveau de distraction évalue à quel point la présence de l'équipement audiovisuel interfère dans les échanges avec le thérapeute et les autres membres de la famille. Leurs résultats indiquent que de façon générale, les familles ont présenté des niveaux de confort et d'alliance thérapeutique élevés ainsi que peu de distractions dans tous les contextes. Ils ont décelé que les mères et les adolescents rapportaient être plus distraits dans les contextes audio et par vidéoconférence à la maison, comparativement au contexte en face-à-face filmé. Ils précisent que les sources de distractions étaient surtout liées à des facteurs internes (p. ex. la fatigue ou la nervosité) ou les comportements des autres (p. ex. faire répéter une question). Les participants ont aussi ressenti plus d'inconfort dans le contexte des rencontres audio en raison du manque d'indices non verbaux.

Cohen et Kerr (1998) rapportent que les clients ayant eu des rencontres en face-à-face et ceux ayant eu des rencontres utilisant les communications médiatisées par ordinateur ont présenté des résultats équivalents en ce qui concerne l'expertise du thérapeute, son attrait et son sentiment de confiance. Cook et Doyle (2002) quant à eux démontrent la possibilité d'établir adéquatement une alliance dans un contexte de counseling en ligne. Toutefois, l'échantillon était petit ( $n = 15$ ) et les données recueillies dans le contexte en ligne ont été comparées à des données normatives et non à un groupe de comparaison en face-à-face, ce qui limite la portée des résultats.

Mallen, Vogel et Day (s. d.) se sont intéressés aux psychothérapies en ligne menées dans un environnement de clavardage. Ils ont étudié l'alliance thérapeutique, les interventions utilisées et la capacité à établir un diagnostic lors de la rencontre initiale dans le cadre d'une psychothérapie en ligne. En plus d'utiliser des questionnaires auprès des participants, ils ont analysé des transcriptions des séances de clavardage de psychothérapie. Les thérapeutes étaient des étudiants en formation issus de programmes d'études de deuxième et troisième cycles. Pour respecter des

considérations éthiques et déontologiques, les clients étaient des compères formés pour manifester des symptômes associés à des diagnostics précis.

L'analyse des transcriptions a été réalisée avec l'aide du système de codage de Hill et O'Brien (1999). Les résultats indiquent que les thérapeutes en formation utilisent dans une plus grande proportion les questions ouvertes (entre 13,6% et 19%) et fermées (entre 21,7% et 30%) ainsi que les manifestations d'approbation et de rassurance (entre 13,7% et 19,6%) comparativement aux autres habiletés d'aide. Les auteurs soulignent que les proportions obtenues par rapport aux questions et aux manifestations d'approbation et de rassurance sont similaires à d'autres études portant sur les psychothérapies en face-à-face. Les opinions constituent environ 10% des réponses tandis que le dévoilement de soi représente entre 3% et 7% des interventions. Les autres commentaires (p. ex. salutations et autres formules diverses) sont également communs (Mallen, Vogel et Day, s. d.).

Mallen, Vogel et Day (s. d.) rapportent que plusieurs des habiletés manifestées par les thérapeutes dans les rencontres en face-à-face se retrouvent aussi dans les séances de clavardage. Toutefois, les questions représentent une forte proportion des réponses chez les thérapeutes. Ils soulèvent donc l'importance pour les thérapeutes de diversifier leurs interventions en ligne afin d'éviter des frustrations chez le client ou de provoquer des effets négatifs au niveau de l'alliance thérapeutique. Toutefois, le fait de poser plus de questions dans un environnement de clavardage pourrait faciliter l'évaluation des difficultés. Enfin, les résultats sont éloquentes quant à la capacité à établir un diagnostic lors d'une séance de clavardage. Les auteurs montrent que plus de 90% des thérapeutes ont pu établir un diagnostic approprié pour les clients présentant des symptômes de dépression et d'anxiété.

Mallen et ses collaborateurs (2005) ainsi que Rochlen et ses collaborateurs (2004) se sont aussi intéressés aux résultats des rencontres de counseling en ligne. Ils ont montré que les résultats sont généralement positifs. Cohen et Kerr (1998) rapportent une réduction du niveau d'anxiété à la fois chez les participants ayant eu des entrevues semi-structurées en face-à-face ou par clavardage. Day et Schneider

(2002) mentionnent que comparativement au groupe contrôle composé de personnes sur une liste d'attente, les participants ayant eu des rencontres en face-à-face, par vidéoconférence ou encore de façon audio (p. ex., un mode de communication similaire à la communication par téléphone) se plaignaient moins et obtenaient un score plus haut lors de l'évaluation globale du fonctionnement (EGF). Ils soulignent en outre que les similitudes entre les trois modes de traitement sont plus fortes que leurs différences. Lange, Van de Ven, Schrieken et Emmelkamp (2001) relèvent également une réduction des symptômes associés au stress post-traumatique chez les participants ayant reçu un traitement par ordinateur basé sur l'écriture.

Dans l'ensemble, les études sur les interactions et les relations d'aide, d'entraide et de soutien social en ligne affichent des résultats intéressants qui illustrent l'importance de poursuivre la recherche en ce sens. Toutefois, le manque de consensus à propos des définitions et de la terminologie en soi à utiliser représente une limite. Il importe alors que les chercheurs tentent de s'entendre sur ce point afin d'assurer une plus grande fiabilité et validité au niveau des résultats. En outre, les études déjà effectuées comportent généralement peu de participants, ce qui limite grandement la portée des conclusions. Un plus grand nombre de participants serait à considérer pour la réalisation de recherches futures sur le sujet.

#### **1.1.6. Le cybermentorat**

Il a été possible de constater que les CMO permettent l'établissement de relations d'aide en ligne et que ces relations ont des caractéristiques particulières. Qu'advient-il si le mentorat est transposé dans l'univers des CMO? La section suivante présente une définition du cybermentorat et des études dans ce nouveau domaine de recherche.

#### 1.1.6.1. Définition

Le cybermentorat peut se définir comme étant une relation de mentorat où le contact et les échanges entre le mentor et le mentoré s'effectuent par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, généralement par l'entremise du courrier électronique (Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002; OQLF, 2003). Le tableau 1.6 décrit quelques ressources offertes dans le domaine du cybermentorat.

Les avantages des communications électroniques se retrouvent aussi dans le cybermentorat. L'asynchronie qui permet une plus grande flexibilité au niveau du temps et de l'espace (Single et Muller, 1999), les traces écrites des échanges qui permettent des retours sur le contenu (Suler, 2003) et l'anonymat qui favorise l'atténuation des différences perçues liées au statut social, à la race, à la situation socio-économique ou à l'âge (Ensher *et al.*, 2003) figurent donc parmi les avantages du cybermentorat. Par contre, le cybermentorat peut présenter les mêmes problèmes que le mentorat traditionnel, notamment en ce qui concerne la planification et la structure des programmes de mentorat (p. ex., la formation des mentors, le suivi du déroulement du programme et son évaluation peuvent être inadéquats), ce qui peut compromettre l'atteinte des objectifs chez les mentorés (Légaré, 2005).

#### 1.1.6.2. Études sur le cybermentorat

Bien que plusieurs programmes de cybermentorat aient vu le jour au cours des dernières années, peu d'études portent sur l'évaluation du cybermentorat ainsi que les interactions cybermentorales. Depuis 1998, plusieurs évaluations et recherches sont menées aux États-Unis sur le programme de cybermentorat national MentorNet (voir tableau 1.6 pour la description du programme). Les résultats indiquent un niveau de satisfaction élevé chez les mentors et les mentorées. Le soutien et l'encouragement du mentor figurent aussi parmi les bénéfices (SJB Research Consulting, Inc., 2004). En outre, une corrélation positive serait présente entre la fréquence des messages échangés et la satisfaction des participants. Les mentors

Tableau 1.6.

Descriptions de quelques sites de cybermentorat offerts

Nom	Adresse URL	Description
<b>Electronic Emissary</b>	<a href="http://emissary.wm.edu/">http://emissary.wm.edu/</a>	Mis sur pied en 1993, ce projet de cybermentorat est coordonné par une équipe de chercheurs de l'Université du Texas et vise à aider les élèves à échanger, par le biais du courrier électronique et des téléconférences, avec des experts de différents domaines de même qu'avec des enseignants et ce, pour les accompagner dans leurs projets scolaires. Les échanges en face-à-face dans la classe sont alors complétés par les échanges en ligne. <i>Electronic Emissary</i> est aussi un projet de recherche qui s'intéresse aux interactions cybermentorales.
<b>FRONT</b> (Femmes regroupées en options non traditionnelles)	<a href="http://www.front.qc.ca/">http://www.front.qc.ca/</a>	Programme qui permet de jumeler des travailleuses expérimentées dans des carrières non traditionnelles et des étudiantes ou des travailleuses qui débutent dans ces mêmes carrières. Ce programme permet également l'accès à un réseau d'organismes concernés par des aspects de la réalité des carrières non traditionnelles.
<b>International Telementor Program</b>	<a href="http://www.telementor.org/">http://www.telementor.org/</a>	L' <i>International Telementor Program</i> (ICT) est un programme de cybermentorat qui vise à jumeler des étudiants à des mentors qui travaillent dans différents milieux professionnels à travers le monde. Depuis 1995, plus de 15 000 étudiants à travers neuf pays ont participé au programme.
<b>MentorNet</b>	<a href="http://mentornet.net">http://mentornet.net</a>	Programme de cybermentorat qui jumelle des étudiantes de collèges ou d'universités à des ingénieurs ou des scientifiques travaillant dans des entreprises, dans des laboratoires ou encore, au gouvernement. Le programme vise à aider les femmes à progresser dans le domaine scientifique et technique par l'utilisation du cybermentorat, de même qu'à favoriser l'avancement de la femme, de la société, de l'ingénierie et des sciences qui y sont liées en permettant la promotion d'une main-d'œuvre diversifiée et compétente. Le programme offre une communauté virtuelle, un forum de discussion, un programme de mentorat en ligne et une liste de références, qui comprend notamment des liens vers d'autres sites Web et des références bibliographiques.
<b>Sokrate</b>	<a href="http://sokrate.ca/">http://sokrate.ca/</a>	Programme de cybermentorat créé pour faciliter le choix de carrière des francophones qui habitent dans l'Ouest et le Nord canadien.
<b>Teachers Net Mentor Center</b>	<a href="http://teachers.net/mentors/">http://teachers.net/mentors/</a>	Site Web qui contient plusieurs forums de discussion destinés aux enseignants. Ainsi, ces derniers peuvent donc échanger entre eux sur des thèmes liés à l'éducation.
<b>Mentors.uqam.ca</b>	<a href="http://mentors.uqam.ca/">http://mentors.uqam.ca/</a>	Site Web élaboré pour les étudiants de l'Université du Québec à Montréal qui offre des ressources et des programmes de cybermentorat pour certaines disciplines (travail social, éducation, géographie, gestion du tourisme et de l'hôtellerie, philosophie et psychologie). Les programmes de cybermentorat permettent de jumeler des étudiants à des professionnels oeuvrant dans leur domaine. Le projet comprend également une communauté virtuelle qui a pour but d'amener les étudiants, les professionnels et l'université à échanger différentes informations sur leurs intérêts.



mentionnent la satisfaction d'être utile à d'autres, de partager leurs connaissances, de conseiller ou de donner de la rétroaction aux étudiantes à propos de leurs idées et de les aider sur le plan des difficultés personnelles (Ithaca Evaluation Group, 1999). Les dyades mentoriales échangeraient des courriels généralement deux à trois fois par mois, ce qui correspondrait en terme de temps consacré à l'écriture et à la lecture des courriels entre 5 à 30 minutes par semaine (SJB Research Consulting, Inc.).

Le projet de recherche Electronic Emissary s'intéresse aux interactions cybermentoriales (voir tableau 1.6). Harris et Jones (1999) ont réalisé une analyse descriptive des échanges entre des experts, des élèves et des enseignants lors de la réalisation de projets scolaires. Les élèves fréquentent l'école primaire ou secondaire. Ils se sont intéressés aux fonctions dans les messages (p. ex. idée, opinion, émotion, directive, etc.), à leur fréquence et à leur direction. Présentées de façon globale, les données de Harris et Jones ne permettent pas de savoir la proportion des élèves, des enseignants et des experts qui ont eu recours aux fonctions. Durant la période d'expérimentation de 15 semaines, les résultats indiquent que 90% des messages échangés dans les dix équipes étudiées contiennent des informations rapportées (p. ex. à propos d'informations personnelles, d'informations générales ou d'idées, d'opinions ou d'émotions) tandis qu'environ 50% des messages contiennent des requêtes d'informations. Ils mentionnent également que plusieurs informations ont été données dans les échanges sans toutefois être demandées au préalable, notamment en ce qui concerne les idées, les opinions et les émotions. Les auteurs précisent cependant que les informations données ou rapportées concernent davantage les messages envoyés par un expert à l'enseignant et à l'élève, par l'enseignant à l'expert et par l'expert à l'enseignant. Enfin, 80% des messages présentent des éléments associés à la fonction « Autre » (p. ex. salutations, excuses, remerciements, etc.).

Jones (2001) a aussi étudié la nature des échanges par courriel entre les experts et les élèves à propos de thèmes spécifiques reliés aux études. Il a mené des entrevues semi-structurées auprès des participants afin d'évaluer leur perception des

échanges et d'arriver à une meilleure compréhension des relations cybermentorales. Jones a procédé à l'analyse qualitative de la fonction des courriels échangés dans six équipes. Les fonctions (p. ex. contenu, procédure, idée opinion ou émotion, etc.) sont regroupées à l'intérieur de trois catégories: information demandée, information fournie ou rapportée et autre. Les équipes étudiées sont composées d'un élève, d'un expert (qui agit à titre de mentor), d'un enseignant et d'un facilitateur, qui gère le déroulement et coordonne la participation dans les équipes. Il a ensuite calculé les fréquences des fonctions et regardé le pattern des échanges entre les participants selon le temps et le rôle.

Les résultats indiquent des différences pour les trois projets ayant une date limite à titre d'échéancier et les trois autres n'ayant pas de date limite. Pour les projets ayant un échéancier fixé dans le temps, Jones (2001) énonce que les échanges ont duré moins de 16 semaines, que les participants ont rapporté des niveaux de satisfaction moins élevés face à leur expérience et que les échanges se retrouvent davantage dans un mode question-réponse. En outre, le nombre de messages échangés et de fonctions utilisées dans les messages sont moins élevés. Pour les projets sans échéancier, Jones rapporte que les échanges se déroulent sur une plus longue période de temps (de 51 à 177 semaines), qu'ils sont plus fréquents de même qu'ils sont plus diversifiés et plus riches que les projets s'échelonnant sur une période de temps plus courte. Il mentionne également que le niveau de satisfaction est plus élevé et que les élèves et les experts des projets sans échéancier ont développé des liens plus personnels et une expérience profonde de mentorat.

Jones (2001) rapporte ne pas avoir observé de patrons significatifs entre les projets, mais quelques-uns dans les projets eux-mêmes. Il indique une réduction significative des activités durant les périodes associées aux vacances scolaires. De plus, il relève que les requêtes et les demandes d'information sont les fonctions les plus utilisées par la plupart des membres de chacune des équipes.

Par ailleurs, Jones (2001) signale que les élèves de 17 et 18 ans auraient eu des échanges de façon plus sporadique alors que les élèves plus jeunes auraient été plus

disponibles à échanger et à maintenir les communications, notamment si un lien personnel était créé avec l'expert. Il explique ce résultat par le fait que les élèves plus vieux en sont à leurs dernières années à l'école secondaire et ces derniers seraient plus occupés et impliqués dans plus d'activités.

Enfin, Jones (2001) souligne que divers facteurs ont entraîné des problèmes sur le plan de la communication et ont influencé les échanges. Il rapporte notamment des problèmes au niveau de l'interruption des communications (p. ex., du manque de temps pour répondre aux courriels en raison d'une surcharge de l'horaire ou d'un accès limité à un ordinateur et à Internet) et des habiletés de communication (p. ex., difficulté à communiquer des idées ou des concepts par écrit). Il traite aussi des rôles qu'il est possible de retrouver dans les différentes équipes et qui assurent une meilleure réussite dans la réalisation du projet (p. ex., rôle de soutien, d'information, de question-réponse et de gestionnaire du projet). Il spécifie que les rôles semblent fixes au départ et qu'ils peuvent changer entre les membres de l'équipe lorsque la réalisation du projet se développe. Jones ajoute que l'absence d'un ou plusieurs rôles peut entraîner des insatisfactions chez les participants ainsi qu'une réduction au niveau du nombre d'échanges.

Rhodes, Spencer, Saito et Sipe (2006) ont aussi étudié les relations cybermentorales. Ils ont analysé les courriels échangés sur une période de deux ans pour 242 dyades. Ils ont également mené des entrevues avec les participants et ont fait remplir des questionnaires par les mentors. Les résultats ont permis de répertorier quatre grandes catégories pour qualifier les relations: 1) les relations désengagées, 2) les échanges superficiels et impersonnels, 3) les échanges amicaux ou basés sur le partage mutuel et 4) les discussions profondes sur des thèmes plus personnels. Dans les relations désengagées, les participants n'arrivent pas à maintenir un contact régulier dans leurs échanges. Les échanges superficiels et impersonnels font référence aux relations où il est difficile pour le mentor d'amener le mentoré à s'engager dans la relation. Le mentoré paraît inconfortable dans la relation et tend à répondre de façon impersonnelle, occasionnelle et brève au mentor. Les échanges amicaux ou basés sur

le partage mutuel permettent d'aborder des thèmes plus sérieux et plus personnels. Le mentor tend à donner des conseils lorsque le mentoré est placé dans certaines situations. Les contacts sont habituellement plus réguliers. Les mentors et les mentorés semblent apprécier leurs échanges. Les discussions plus profondes couvrent également des thèmes ou des problèmes personnels, mais comme son nom l'indique, ces thèmes sont abordés plus en profondeur, de façon plus intime et intense. Face aux décisions importantes, le mentoré peut demander des suggestions ou des informations au mentor afin de le guider. Des thèmes reliés aux enjeux sociaux comme le racisme, la politique ou la religion sont aussi abordés.

Bonnett, Wildemuth et Sonnenwald (2006) ont évalué l'interactivité entre les mentors et les mentorés d'un programme de cybermentorat. Bien qu'il n'existe pas de recette miracle pour s'assurer que les relations cybermentoriales soient satisfaisantes ou efficaces, Bonnett et ses collaboratrices ont tout de même soulevé des aspects à considérer. Ces aspects réfèrent à l'utilisation de formats familiers dans l'écriture des messages (p. ex. formulations pour débiter et terminer le message, retour sur les messages antérieurs, élaboration du contenu et pistes pour les futurs échanges), au fait de favoriser des interactions en amenant l'autre à interagir, de s'assurer de répondre au contenu demandé et de porter attention à la longueur des messages.

Murfin (1994) a mené une étude exploratoire pour analyser la nature des communications effectuées par le biais de messages échangés durant six semaines sur un babillard électronique entre huit élèves du secondaire (huitième année) et huit adultes (quatre scientifiques et quatre non-scientifiques). Il a tenté d'évaluer la qualité des relations en considérant le ton du message (amical, neutre, hostile), le contenu (scientifique ou aucun contenu scientifique mentionné) et le type de message (relié au fonctionnement (gestion), à des aspects professionnels (carrière ou profession) ou à des éléments personnels). Les résultats ont révélé que les messages sont amicaux ou neutres. Dans les messages, le ton amical est deux fois plus fréquent que le ton neutre. L'auteur indique également que le pourcentage de messages amicaux s'accroît à travers le temps alors que les messages échangés sur un ton

neutre tendent à diminuer. Les messages personnels sont les plus fréquents. Il est mentionné que les participants étaient libres de choisir les sujets de discussion.

Murfin (1994) a aussi observé le type de personnalité des participants selon quatre dimensions (Introversion-Extraversion, Intuition-Sensation, Émotion-Pensée et Perception-Jugement) à l'aide du *Meyers Briggs Type Indicator Form G* (pour adulte) et le *Murphy-Meisgeier Type Indicator* (pour enfant). Murfin mentionne que les trois participants ayant échangé le plus de messages étaient introvertis et leurs échanges étaient courts, personnels et ne renfermaient pas de contenu scientifique ni d'aspects liés à la profession ou la carrière. Il ajoute que les élèves extravertis ont échangé moins de messages, mais les messages envoyés par ces derniers étaient plus reliés à la carrière et présentaient du contenu scientifique. Murfin soulève que les communications médiatisées par ordinateur peuvent par la suite favoriser la consolidation des relations en face-à-face. Les résultats de Murfin sont intéressants. Toutefois, le petit échantillon utilisé limite la portée des résultats.

#### **1.1.7. *Academos*: Un programme de cybermentorat vocationnel**

Le programme de cybermentorat *Academos* a été implanté au Québec à l'automne 1999. *Academos* est un environnement de mentorat virtuel gratuit sur Internet destiné aux jeunes de 15 à 30 ans (Légaré, 2005). La prochaine section présente *Academos* de même que des résultats issus de quelques recherches dont le programme a fait l'objet.

##### **1.1.7.1. Présentation d'*Academos***

*Academos* a pour objectif d'aider les jeunes francophones dans leur choix de carrière en permettant l'établissement d'une relation de cybermentorat avec un mentor. Les mentors inscrits sont des adultes actifs sur le marché du travail ou retraités qui désirent partager leur expérience du monde professionnel aux jeunes. Il importe toutefois que les mentors retraités soient renseignés à propos des

développements actuels et futurs reliés à leur domaine. Les mentorés sont, quant à eux, des élèves des ordres secondaire, collégial et universitaire, résidant au Québec, qui désirent s'engager dans une démarche d'exploration et d'orientation (Légaré, 2005).

En outre, les mentors et les mentorés doivent être familiers avec l'utilisation d'Internet et du courrier électronique. Par l'entremise d'une messagerie électronique spécialement créée pour le projet, les mentorés peuvent échanger sur le site Web ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)) à propos de leurs projets professionnels avec des mentors oeuvrant dans différents métiers et professions. Les mentors sont invités à informer les jeunes à propos de leur travail et à leur fournir des conseils et du soutien dans le but d'aider les jeunes à développer une vision plus concrète et réaliste du marché du travail de même qu'à effectuer des choix plus éclairés lors de l'exploration professionnelle. Ainsi, à travers les échanges, les mentorés peuvent en venir à clarifier ou à confirmer leur choix de carrière (Légaré, 2000, 2005; Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002).

Différentes ressources sont également disponibles par le biais du site *Academos*. Le *Salon des mentors* est un forum de discussion réservé aux mentors qui leur permet d'échanger à propos de leur expérience en tant que mentor. Le *Salon des mentorés* est aussi un forum de discussion, mais cette fois-ci, réservé aux mentorés. Les jeunes peuvent donc échanger entre eux sur des thèmes qui les concernent et qui rejoignent l'orientation professionnelle et le choix de carrière. Le *Café Academos* est un troisième forum de discussion où les mentors, les mentorés et les administrateurs du site peuvent échanger en groupe. Deux guides sont aussi disponibles sur le site d'*Academos*: le Guide du mentor (maintenant intitulé « Formation initiale des cybermentors ») et le Guide du mentoré. Ces guides permettent notamment d'expliquer le fonctionnement et les règlements du programme en plus de clarifier le rôle du mentor et du mentoré (Légaré, 2000; [www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)).

### 1.1.7.2. Fonctionnement d'*Academos*

Pour avoir accès aux ressources d'*Academos*, les jeunes doivent remplir un formulaire d'inscription en ligne. Par la suite, les mentorés peuvent choisir un ou plusieurs mentors parmi la banque de mentors disponibles sur le site Web en fonction de leurs intérêts professionnels (p. ex., l'emploi du mentor, sa formation, etc.). Les mentorés peuvent ensuite envoyer un courriel aux mentors sélectionnés en cliquant sur le nom du mentor. À partir de ce moment, le mentor peut répondre aux mentorés et vice-versa dans le but de poursuivre les discussions. Afin de préserver la vie privée des usagers, les messages électroniques sont échangés uniquement par le biais du site Web. Lorsqu'un usager reçoit un message sur le site, *Academos* lui fait parvenir un courriel à son adresse personnelle pour l'aviser qu'il a reçu un message et pour l'inviter à aller le lire sur le site. Par ailleurs, il est à noter que la durée des relations entre les mentors et les mentorés n'est pas déterminée à l'avance (Légaré, 2005; Légaré et Lajoie, 2003).

Les mentors sont également tenus de s'inscrire en remplissant un formulaire d'inscription sur le site Web. Pour assurer la sécurité, les mentors sont contactés par l'un des responsables du programme pour un entretien téléphonique qui vise à mieux connaître les mentors, à répondre à leurs questions de même qu'à s'assurer qu'ils aient bien compris les objectifs du programme. L'entretien téléphonique complète donc l'inscription et permet aux administrateurs de décider si le nom du mentor est ajouté ou non à la banque (Lajoie et Légaré, 2005; Légaré, 2005; Légaré et Lajoie, 2003).

Puisque le programme *Academos* est destiné principalement aux jeunes, d'autres procédures ont été développées pour assurer la sécurité des usagers. Ainsi, lors de l'inscription, chaque personne choisit un code d'utilisateur (ou code d'accès) ainsi qu'un mot de passe et qui lui permettra éventuellement d'accéder au site Web *Academos* afin de lire les messages et de participer aux forums de discussion. Chaque code d'utilisateur est rattaché à un statut (mentor, mentoré ou administrateur), ce qui limite l'accès aux sections réservées au statut à l'intérieur du site (Lajoie et Légaré,

2005; Légaré, 2005). Le site d'*Academos* est également doté d'un témoin volatile (*cookie*) à l'entrée qui vise à accroître la sécurité du site et la protection des usagers en identifiant l'utilisateur durant l'ouverture d'une session (Légaré).

Un code de conduite (voir Appendice A) comprenant une série de règlements a été développé à l'intention des participants. Pour compléter l'inscription, les participants sont tenus d'accepter de respecter ce code de conduite. Les règlements concernent notamment le respect de la confidentialité des informations divulguées durant les échanges électroniques par un participant. De plus, tous les administrateurs du site doivent signer un formulaire d'engagement à la confidentialité puisqu'ils ont accès aux coordonnées des participants. Enfin, les objectifs d'*Academos* et les rôles du mentor sont clairement définis aux participants pour accroître l'efficacité du programme (Lajoie et Légaré, 2005; Légaré, 2005).

#### **1.1.7.3. Recherches en lien avec *Academos***

En date du 8 février 2008, plus de 20 230 étudiants et près de 1350 mentors s'étaient inscrits à *Academos* depuis son implantation en 1999. Le nombre de messages envoyés par les mentors et les mentorés s'élève à plus de 102 000 messages. *Academos* a fait l'objet d'études sur le cybermentorat. La présente section décrit l'évaluation effectuée au moment de l'implantation d'*Academos* de même qu'une seconde étude portant sur l'analyse des échanges cybermentoraux d'*Academos* à l'aide d'un logiciel d'analyse sémantique.

Entre septembre 1999 et juillet 2001, une évaluation de mise en œuvre d'*Academos* a été réalisée par Légaré (2005) dans le cadre de sa thèse doctorale. Les résultats ont notamment permis de dresser un portrait des participants de même que de dégager les principaux thèmes abordés durant les échanges. Il convient donc de relater les statistiques et faits saillants de cette étude.

Durant la période d'évaluation, 177 personnes se sont inscrites à *Academos* à titre de mentor et 829 à titre de mentoré. L'âge des mentors se situe entre 23 à 75 ans ( $M = 42$  ans) et 41% d'entre eux sont de sexe féminin. Les résultats indiquent que 94%



des mentors ayant participé à l'expérimentation proviennent du Québec. En outre, 92% des mentors détiennent minimalement un diplôme d'études collégiales et 66% ont un diplôme d'études universitaires. De plus, les mentors peuvent avoir accès à un ordinateur branché à Internet à la maison (87%), au travail (49%) et dans d'autres lieux (1%). Enfin, 92% des mentors prennent leur courrier électronique tous les jours alors que les autres le vérifient quelques fois par semaine (Légaré, 2005).

Du côté des mentorés ayant participé à l'expérimentation, l'âge varie de 14 à 49 ans ( $M = 20,6$  ans). Il est toutefois important de noter que 89% des mentorés se situent dans la tranche d'âge ciblée par *Academos* soit entre 15 et 29 ans. Par ailleurs, 58% des mentorés sont de sexe féminin. Quatre-vingt-quinze pour cent des mentorés habitent au Québec alors que 5% demeurent dans d'autres provinces canadiennes ou à l'étranger. Quatre-vingt-deux pour cent des mentorés font des études de l'ordre d'enseignement secondaire ou collégial. En outre, les mentorés ont accès, dans 92% des cas, à un ordinateur à la maison, 48% à l'école, 9% chez un membre de la famille, 6% chez des amis et 5% au travail. Soixante-neuf pour cent des mentorés prennent leur courrier électronique tous les jours tandis que les autres le recueillent quelques fois par semaine. Il est à noter que l'ensemble des participants mentionnait vivre de l'incertitude par rapport à leur choix de carrière (Légaré, 2005).

Durant l'évaluation d'*Academos*, 35% des mentorés sont entrés en contact avec un mentor. Un peu plus de la moitié d'entre eux ont communiqué avec un seul mentor (56%) alors que les autres sont entrés en contact avec plus d'un mentor (jusqu'à 18 mentors). Durant cette période, un total de 537 relations de mentorat ont été établies entre 288 mentorés et 145 mentors. La durée de ces relations varie de 1 à 514 jours ( $M = 29$ ) et dans la plupart des cas (94%), de 2 à 15 messages sont échangés entre le mentor et le mentoré (Légaré, 2005).

L'évaluation d'*Academos* a également intégré la passation de sondages pré-test (au moment de l'inscription) et post-test (en mai 2001). Ces sondages ont permis de recueillir plusieurs informations sur les participants. Ainsi, les mentorés qui ne sont pas entrés en contact avec un mentor ont mentionné différentes raisons pour ne pas

avoir participé telles « l'absence de mentors dans le domaine visé » (50%), « le manque de temps » (24%), « le manque d'intérêt et de questions à poser » (19%) et « l'incompréhension du fonctionnement du site » (19%) (Légaré, 2005).

Par ailleurs, 58% des mentorés ayant participé à l'expérimentation indiquent avoir obtenu, avec l'aide d'*Academos*, des informations utiles sur les carrières envisagées. De plus, 63% croient que les mentors leur ont donné une idée réaliste de la pratique de leur profession et que par le biais du projet *Academos*, 58% rapportent avoir pu poser des questions concernant leur avenir professionnel. En outre, 56% mentionnent qu'ils ont eu du soutien et de l'encouragement de leur mentor et 52% disent avoir eu l'occasion de partager leurs inquiétudes face à leur avenir professionnel. Les résultats révèlent également que 42% des mentorés croient que leur participation au projet *Academos* les a aidés à préciser leur choix de carrière, 32% affirment avoir ouvert leurs horizons sur le plan professionnel et 15% disent avoir fait un choix de carrière après avoir participé au projet (Légaré, 2005).

Les résultats au post-test indiquent qu'en général, la satisfaction est élevée pour les participants qui ont été impliqués dans une relation cybermentorale. En outre, les analyses montrent qu'il existe des corrélations positives entre plusieurs éléments (p. ex., le nombre de messages échangés avec le(s) mentor(s), le fait de choisir son mentor soi-même, d'avoir obtenu des informations utiles sur les métiers visés, d'avoir pu poser des questions, d'avoir reçu des encouragements, le fait que la ressource soit facilement accessible, etc.) et le niveau de satisfaction. Les résultats indiquent alors que les mentorés demeurent satisfaits de la ressource et ce, même s'ils n'ont pas pris de décision face à leur choix de carrière (Légaré, 2005).

Le sondage post-test questionnait aussi les mentors et les mentorés à propos des sujets de conversation abordés durant les échanges. Une analyse qualitative des réponses a révélé que les échanges traitent principalement du choix de carrière et de la formation, ce qui correspond aux objectifs d'*Academos*. Ainsi, 70% des mentorés et 47% des mentors interrogés ont mentionné avoir discuté du métier du mentor de même que 39% des mentorés et 26% des mentors ont dit avoir abordé la formation du

jeune dans leurs échanges. Les autres thèmes rapportés sont la vie du jeune (20% mentorés, 8% mentors), le choix de carrière (19% mentorés, 29% mentors), les expériences vécues par le mentor (11% mentorés, 5% mentors), la formation du mentor (7% mentorés, 3% mentors), la vie du mentor (7% mentorés, 0% mentors), les stratégies pour progresser (6% mentorés, 11% mentors), l'intérêt du mentor pour sa profession (4% mentorés, 11% mentors) et d'autres sujets (6% mentorés, 0% mentors) (Légaré, 2005).

L'analyse des réponses aux questions ouvertes à propos des thèmes abordés durant les échanges a permis de vérifier l'atteinte des objectifs du projet (Légaré, 2005). Cependant, une analyse du contenu des messages s'avère pertinente pour confirmer la nature des thèmes abordés durant les échanges entre les mentors et les mentorés. Lajoie, Légaré et Plante (2004) ont mené une analyse sémantique par ordinateur des courriels échangés par l'entremise d'*Academos* afin d'éclaircir le sujet. Avec l'aide de Guidexpert-ato (maintenant appelé *Sémato*, <http://fable.ato.uqam.ca/guidexpert-ato/gea.asp>), un logiciel d'analyse linguistique développé par le centre ATO de l'Université du Québec à Montréal, 3000 messages électroniques envoyés par les mentors et les mentorés ont été analysés afin de connaître les principaux thèmes abordés durant les échanges. Les résultats indiquent qu'il est possible de retrouver plusieurs mots ou termes en lien avec le travail, les études ou le questionnement. Ainsi, dans les messages électroniques envoyés par le biais du site *Academos*, les mentors et les mentorés échangeaient effectivement sur des thèmes liés à l'orientation professionnelle.

Malgré le succès d'*Academos*, des conséquences négatives de sa popularité ont vu le jour au fil des ans. En effet, *Academos* a d'abord été conçu et développé pour les jeunes du collégial pour ensuite être utilisé par des jeunes du secondaire. Chez les élèves de la troisième à la cinquième secondaire, certains éprouvaient des difficultés à composer des messages et à maintenir la relation cybermentorale à plus long terme. Des enseignants de l'ordre du secondaire ont également intégré *Academos* à des activités en classe, parfois sans une préparation adéquate, ce qui a donné lieu à des

échanges plus difficiles (p. ex. courriels envoyés à des mentors avec une liste de questions à répondre) (Lajoie, Légaré, Grouzet, Malo, Marcotte et Campos, 2006).

Afin de résoudre ces difficultés, Lajoie et ses collaborateurs (2006) ont implanté le projet *Academos à l'école* qui comprend la présence d'un accompagnateur (enseignant ou conseiller en orientation), la formation des enseignants de même que les guides d'accompagnement pour les enseignants et les élèves. Ils ont étudié les effets de l'intégration d'*Academos* en contexte scolaire sur le plan de la satisfaction des participants, de la motivation scolaire et la maturité du choix professionnel. Durant la période d'expérimentation, plus de 13 000 messages ont été échangés entre les mentorés et les mentors durant l'année scolaire 2004-2005 et environ 1 800 jeunes ont participé à la recherche. Les mentorés ont été répartis à travers différents groupes: des élèves de classes régulières ou à cheminement particulier ayant eu accès au programme de formation développé par *Academos*; des élèves de classes n'ayant pas eu accès à cette même formation et; des élèves s'étant inscrits sur une base volontaire à la suite d'une initiative personnelle. Deux questionnaires ont été remplis par les mentorés: le premier au moment de leur inscription et le second à la fin de la période d'expérimentation (mai 2005). Les questionnaires visaient à mesurer la motivation à l'école, le changement perçu par l'élève à propos de sa motivation scolaire, la qualité des relations cybermentorales et la qualité de l'expérience avec *Academos*. Dans la même lignée que la recherche précédente, une autre étude a aussi évalué l'effet de la participation à *Academos* sur la motivation scolaire (Légaré, Grouzet et Lajoie, 2007).

Des effets positifs pour les participants d'*Academos* qui ont échangé avec un mentor, comparativement à ceux qui ont participé au programme, mais qui n'ont pas eu de mentors, ont donc été relevés. Le fait d'échanger avec un mentor permettrait aux mentorés de présenter un niveau de motivation autodéterminée plus élevé et d'amotivation (absence de motivation) plus bas sur le plan scolaire. Les mentorés impliqués dans une relation cybermentorale ont manifesté un plus grand intérêt pour l'école, la trouvant plus utile et importante (Lajoie *et al.*, 2006; Légaré, Grouzet et

Lajoie, 2007). Il est à noter que la motivation autodéterminée réfère au fait de faire une activité pour des motifs associés à l'activité comme telle. Par exemple, la motivation autodéterminée peut amener un élève à aller à l'école pour le plaisir ou la satisfaction qu'elle lui procure ou parce qu'il la considère comme étant importante et utile. La motivation non autodéterminée renvoie au fait que la personne effectue l'activité en raison de pressions internes (p. ex. sentiment de culpabilité, obligation), de contraintes externes (éviter une punition) ou pour obtenir des récompenses.

En outre, lorsque la relation avec le mentor est de meilleure qualité, la motivation extrinsèque autodéterminée est plus élevée, ce qui laisse croire que les mentorés donnent un sens à l'école autre que celui d'avoir du plaisir à apprendre (Lajoie *et al.*, 2006; Légaré, Grouzet et Lajoie, 2007). De plus, la célérité du mentor et la divulgation d'informations auraient des effets positifs sur la motivation professionnelle (valorisation du travail et confiance envers la réussite professionnelle; Lajoie *et al.*, 2006).

Par ailleurs, Lajoie et ses collaborateurs (2006) suggèrent de ne pas utiliser uniquement les guides d'accompagnement, mais de combiner leur utilisation à un suivi ou un accompagnement par l'enseignant qui tient compte des besoins propres à chaque élève. Ils soutiennent que l'accompagnement pédagogique peut aider l'élève à communiquer avec plus d'aisance avec son mentor et à préciser davantage ce qu'il peut demander à son mentor. Ils recommandent également d'améliorer la formation des mentors et des enseignants. De plus, ils insistent sur l'importance que la participation des élèves dans les classes soit volontaire puisque l'intérêt à communiquer avec un mentor n'est pas le même pour tous. Une analyse lexicale des courriels échangés entre les mentors et les mentorés d'Academos permet également de conclure que les thèmes des messages portent sur la formation et la recherche d'un domaine professionnel (Lajoie *et al.*, 2006).

## 1.2. Problématique

Il a été démontré que le mentor peut offrir son soutien au mentoré en intervenant à plusieurs niveaux (p. ex., social, émotif, personnel) (Hamilton et Hamilton, 1992; Kram, 1983, 1988; Scandura, 1992) et que des dimensions de la relation d'aide peuvent se retrouver dans la relation mentorale (Ensher *et al.*, 2003; Jacobi, 1991). Il semble qu'il soit possible de développer des relations de mentorat par le biais du courriel et que les objectifs et le type de population visée du cybermentorat s'apparentent au mentorat traditionnel (Légaré, 2005) et ce, malgré le fait qu'il soit clair qu'il existe d'importantes différences entre les CMO et les communications en face-à-face (Hancock et Dunham, 2001; Harrington, 1999). Dans le cadre du programme *Academos*, les réponses des mentorés laissent croire que leurs relations cybermentorales intègrent les trois composantes fondamentales recensées par Jacobi: 1) une relation qui offre un soutien affectif et moral; 2) une relation qui offre une aide en lien direct avec la carrière ou le développement professionnel du mentoré et; 3) une relation qui offre un modèle de compétence en la personne du mentor. De plus, il semble possible de remarquer, de la part des mentors, la présence d'une forme de soutien, d'ouverture et d'attention envers ce que les mentorés vivent. Des mentors auraient aussi un impact positif sur les mentorés en les encourageant et les motivant face à la poursuite de leurs études (Légaré, 2005).

Dans la littérature, il existe plusieurs écrits sur le mentorat traditionnel qui tentent de le définir, d'énoncer les fonctions et les rôles des mentors et d'expliquer les bénéfices des relations mentoraes. Plusieurs des recherches s'appuient sur la perception des mentors et des mentorés pour dresser leur modèle. De plus, les modèles théoriques du mentorat traditionnel ne sont pas toujours appuyés par des recherches empiriques. Cependant, il est plutôt difficile d'avoir accès au contenu des conversations entre un mentor et un mentoré dans le cadre d'une relation de mentorat traditionnel. À ce titre, le cybermentorat offre l'opportunité de pouvoir observer directement le contenu et les dynamiques qui se manifestent dans les échanges entre le mentor et le mentoré. Bien que les chercheurs ne soient pas encore

en mesure d'affirmer que les habiletés ou les éléments présents lors d'une relation cybermentorale soit identiques à une relation de mentorat traditionnel ni que les éléments théoriques du mentorat traditionnel figurent dans le mentorat en face-à-face, il importe d'explorer et de décrire les comportements textuels manifestés à travers les échanges dans les dyades cybermentorales afin de mieux comprendre ces relations.

En utilisant des analyses qualitatives, Jones (2001) illustre des résultats qui permettent de mieux comprendre les interactions en ligne entre les mentors et les mentorés. La grille de codage utilisée par Jones vise à découvrir les fonctions des phrases écrites dans les messages échangés. Par contre, ces fonctions semblent restreindre la possibilité d'aller chercher toutes les subtilités présentes sur le plan relationnel qui caractérisent entre autres les relations mentoriales.

En ce qui a trait au cybermentorat, plusieurs questions demeurent. Plus précisément dans le cadre du programme de cybermentorat *Academos*, quelles habiletés ou quels comportements d'aide est-il possible de retrouver chez les mentors dans les relations cybermentorales? Lesquelles de ces habiletés se manifestent plus (ou moins) fréquemment? Est-ce que les mentors ont tendance à se dévoiler dans leurs messages ou préfèrent-ils échanger de l'information plutôt factuelle? Quels comportements les mentorés présentent-ils dans leurs échanges avec un mentor? Lesquels sont le plus (ou le moins) fréquents? Les mentorés utilisent-ils les mentors comme une sorte de « guichet d'information » en les bombardant de questions ou arrivent-ils à faire évoluer leurs échanges, avec l'aide du mentor, vers une relation qui rejoint des caractéristiques du mentorat (p. ex. en ce qui concerne le soutien émotif ou psychologique, le modelage ou l'aide au cheminement vocationnel)? À quel(s) moment(s) de la relation est-il possible de retrouver les habiletés d'aide manifestées par les mentors ou comportements émis par les mentorés dans les échanges écrits?

La présente étude cherche donc à en savoir davantage sur les relations cybermentorales et tente de répondre à ces questions. Une analyse approfondie des

échanges dans les dyades cybermentorales s'avère une stratégie pertinente pour arriver à atteindre ces objectifs.

### 1.3. Objectifs de l'étude et hypothèses de recherche

L'objectif principal de l'étude vise à obtenir une meilleure compréhension des relations cybermentorales. Dans un premier temps, il sera question de dresser un portrait des échanges et de décrire les relations entre les mentors et les mentorés sur Internet en observant les échanges de cybermentorat effectués dans le cadre du programme *Academos*. Dans un deuxième temps, il sera question d'identifier les liens entre différentes variables et les composantes relationnelles manifestées à travers les échanges entre les mentors et les mentorés. Afin d'atteindre ces objectifs, deux sous-échantillons sont formés : le premier sous-échantillon est composé de séquences de quelques messages échangés de façon consécutive afin d'avoir un portrait représentatif des échanges de façon globale et le second sous-échantillon comprend des dyades dont le nombre de messages échangés est plus élevé afin d'avoir une analyse plus approfondie des dyades qui ont eu une correspondance plus longue.

Les questions de recherche sont les suivantes:

- Quel est le portrait des échanges, des dyades et des participants de la ressource cybermentorale *Academos*?
- Quels sont les comportements manifestés dans les messages échangés entre les mentors et les mentorés d'*Academos*? Comment les décrire? Quels comportements d'aide les mentors manifestent-ils par écrit? Quels comportements les mentorés présentent-ils dans les échanges écrits? De par la nature de la relation cybermentorale, le dévoilement est-il plus présent que dans les relations d'aide?
- Y a-t-il un lien entre les variables recueillies et les comportements manifestés par les mentors et les mentorés à travers les échanges? Si oui, quels comportements et variables est-il possible de mettre en lien?



- Existe-t-il des différences au niveau des variables observées en fonction de la composition des dyades au niveau du sexe?
- Les dyades cybermentorales composées de peu de messages diffèrent-elles de celles qui comprennent un grand nombre de messages? Si oui, en quoi diffèrent-elles?
- Est-il nécessaire d'analyser tous les messages échangés dans les dyades pour obtenir un portrait représentatif des échanges? Est-ce qu'une sélection aléatoire de messages échangés de façon consécutive dans les dyades s'avère suffisante et valide?

Les objectifs spécifiques suivants sont énoncés afin de rencontrer l'objectif principal: a) décrire les échanges entre les mentors et les mentorés du programme de cybermentorat *Academos* en identifiant les comportements textuels manifestés par les mentors et les mentorés à travers leurs échanges et; b) dégager des variables clés présentes dans les dyades cybermentorales.

Plusieurs stratégies sont utilisées pour atteindre ces objectifs. Les objectifs de recherche sont atteints en effectuant: a) des analyses sur le contenu des messages à l'aide de grilles de codage; et b) des analyses statistiques sur les données recueillies par le biais des messages envoyés dans chacune des dyades mentores.

## CHAPITRE II

### MÉTHODE

Lajoie et ses collaborateurs (2006) ont procédé à une analyse lexicale des courriels échangés entre les mentors et les mentorés dans le cadre de l'implantation du projet *Academos à l'école*. La présente recherche, en plus de comprendre et décrire les relations cybermentorales, vise à approfondir l'analyse du contenu des courriels en identifiant les habiletés d'aide et les comportements textuels dans les échanges. Elle s'inscrit donc dans la lignée de l'étude de Lajoie et ses collaborateurs.

Dans le chapitre II, les composantes liées au devis de recherche, aux participants, aux instruments, aux méthodes de collecte des données, aux procédures et au plan d'analyse des données sont décrites. Une description de la base de données est aussi effectuée. Les considérations éthiques et déontologiques sont également abordées.

#### 2.1. Devis de recherche

Puisque peu de données sont disponibles sur les relations cybermentorales, la présente recherche est de nature exploratoire. Pour répondre aux objectifs et aux questions de recherche, l'étude comporte un volet descriptif et un volet corrélationnel. Le volet descriptif permet de dresser à la fois un portrait des mentors et des mentorés du programme de cybermentorat *Academos* mais aussi de la relation cybermentorale qui s'établit entre eux. Le volet corrélationnel consiste à mettre en lien différentes variables recueillies lors des échanges ou au moment du codage des messages. Ces deux volets visent à décrire et à obtenir une meilleure compréhension des relations cybermentorales.

Des données qualitatives et quantitatives sont utilisées. Les données qualitatives sont issues de l'utilisation des grilles de codage pour l'analyse de chacun des messages échangés dans les dyades cybermentorales. Des données quantitatives sont recueillies à partir de la base de données du site Web lors de l'envoi des messages. D'autres données quantitatives proviennent de la compilation des résultats obtenus par les analyses qualitatives.

## **2.2. Participants**

### **2.2.1. Définition des termes associés aux participants**

Dans le cadre de ce projet de recherche, le terme « mentoré » réfère aux jeunes inscrits à *Academos* qui ont envoyé au moins un message à un mentor et qui ont reçu au moins une réponse d'un mentor. Le « mentor » désigne un « bénévole », c'est-à-dire une personne inscrite à *Academos* dans le but d'être mentor, qui a été impliqué dans une relation avec au moins un mentoré. L'expression « dyade mentorale » signifie un échange, une interaction, une relation entre un mentor et un mentoré. Pour être considéré comme une dyade mentorale, l'échange doit être composé à la fois d'au moins un message envoyé par le mentor et le mentoré.

### **2.2.2. Recrutement et sélection des participants à *Academos***

Le recrutement des participants à *Academos* s'effectue à l'aide de plusieurs stratégies. Le site est indexé dans différents moteurs de recherche (p. ex., Google, AltaVista, la Toile du Québec, Yahoo, etc.) (Légaré, 2005). Des hyperliens pour accéder au site d'*Academos* sont placés sur des sites Web de différentes écoles ou institutions d'enseignement (p. ex. Collège Bois de Boulogne; [www.bdeb.qc.ca](http://www.bdeb.qc.ca)), sur des sites Web reliés à l'emploi ou à l'orientation scolaire et professionnelle (p. ex. sur la page Placement étudiant du Québec d'Emploi Québec; [www.emploietudiant.qc.ca/fr/liens.html](http://www.emploietudiant.qc.ca/fr/liens.html)), sur d'autres sites destinés à une clientèle

adolescente et jeune adulte ainsi que sur des sites de mentorat (p. ex. Mentorat Québec; [www.mentoratquebec.org/projetmentorat.php](http://www.mentoratquebec.org/projetmentorat.php)). Bien entendu, le bouche-à-oreille permet également de recruter de nouveaux mentors et mentorés.

### **2.2.3. Critères de sélection des participants de la présente étude**

D'emblée, les personnes qui participent à *Academos* s'inscrivent à titre de mentor ou de mentoré. Dans le cadre de cette étude, l'échantillon total est composé de participants qui se sont inscrits au programme de cybermentorat *Academos* soit sur une base volontaire individuelle, soit dans le cadre d'une activité en classe avec l'accompagnement d'un enseignant. Lorsque les mentorés se sont inscrits dans le cadre d'une activité en classe, certains groupes d'élèves utilisent les guides d'accompagnement développés par *Academos* (Lafranchise, 2004a, 2004b) et reçoivent un soutien de l'équipe d'*Academos* alors que les autres n'utilisent pas les guides d'accompagnement et ne reçoivent aucun soutien de l'équipe d'*Academos*. Pour les mentors, ces derniers doivent, en plus d'être soumis à un entretien téléphonique avec l'un des responsables du programme, répondre aux critères suivants: « a) être soit actif ou encore retraité, mais encore actif dans une profession, un métier, un art; b) éprouver de la passion pour son métier et souhaiter partager son expérience; c) être intéressé et ouvert par rapport aux jeunes; d) être prêt à investir du temps auprès d'un jeune, et e) savoir naviguer sur Internet et utiliser le courrier électronique » (Légaré, 2005, p. 70). Les mentors doivent avoir accès à un ordinateur branché à Internet (p. ex., à la maison ou au bureau) et s'engager à respecter le code de conduite d'*Academos* (voir Appendice A).

Dans le cadre de la présente étude, les participants doivent être impliqués dans une dyade cybermentorale, c'est-à-dire un échange (ou interaction) composé d'au moins un message envoyé par le mentoré ainsi qu'au moins un message envoyé par le mentoré. Les messages de ces dyades ont été échangés entre septembre 2004 et septembre 2005. Durant cette période, 1707 paires mentors-mentorés ont échangé 9503 messages. De ce nombre, 210 mentors et 596 mentorés ont consenti à participer

à la recherche, soit 806 participants. Ces derniers sont répartis à travers 882 dyades et ont échangé 5155 messages.

Compte tenu du nombre important de messages envoyés, de dyades mentores et de données générées par les échanges entre les mentors et les mentorés présents dans l'échantillon total, il convient d'établir des critères d'inclusion pour procéder à la sélection au hasard des dyades et des messages analysés dans le cadre de cette étude. Les critères d'inclusion pour la sélection des dyades mentores sont: a) la dyade mentorale doit comporter au moins deux messages qui ont été échangés entre le mentor et le mentoré et b) au moins un message doit être envoyé par le mentoré et au moins un message doit être envoyé par le mentor.

En appliquant les critères d'inclusion, 34 messages provenant de 31 dyades ont été supprimés de l'échantillon, car 31 jeunes ont tenté de contacter un mentor sans obtenir de réponse en retour. L'échantillon total comprend donc 5121 messages répartis entre 851 dyades cybermentores.

L'ensemble des dyades retenues est ensuite séparé au hasard en deux sous-échantillons. Le premier sous-échantillon comprend 426 dyades et 2553 messages. Pour chacune des 426 dyades, une section de six messages envoyés successivement est sélectionnée au hasard parmi l'ensemble des messages échangés entre le mentor et le mentoré, ce qui correspond à 1688 messages. Ce critère est fixé à six messages puisqu'il correspond à l'arrondissement du nombre moyen de messages échangés à travers les dyades pour l'échantillon ( $M = 6,02$ ). De cette manière, il est possible de supposer que les résultats des analyses offrent un portrait représentatif des échanges de façon globale. Il est à noter que dans le cas des dyades sélectionnées ayant six messages ou moins, tous les messages de l'échange sont retenus. Par ailleurs, afin de faciliter les analyses, tous les segments sélectionnés doivent débiter par l'envoi d'un message par un mentoré.

Pour le deuxième sous-échantillon, un critère d'inclusion suivant s'ajoute: c) la dyade mentorale doit comporter au moins 17 messages échangés entre le mentor et le mentoré (incluant les messages identiques envoyés plus d'une fois au même moment

dans la dyade). Ainsi, pour ce sous-échantillon de 425 dyades, toutes les dyades cybermentorales ayant 17 messages ou plus sont retenues, ce qui représente 25 dyades. Tous les messages échangés dans ces dyades sont analysés à l'aide des grilles de codage, soit un total de 646 messages. Le point de coupure fixé à 17 messages correspond à environ 5% (5,4%) des dyades en fonction du nombre de messages échangés et permet d'obtenir une analyse plus approfondie de dyades ayant un plus grand nombre de messages.

À ce jour, aucune recherche sur le cybermentorat n'a pu être répertoriée en ce qui concerne l'analyse des comportements d'aide chez les mentors et des comportements manifestés par les mentorés à travers les échanges écrits de cybermentorat. L'analyse des deux sous-échantillons permet d'assurer une plus grande validité au niveau des résultats. De cette manière, il est possible de mieux relever les ressemblances et les différences entre les échanges plus longs et plus courts de même qu'entre les analyses complètes ou partielles des échanges.

#### **2.2.4. Caractéristiques de l'échantillon total**

Tel que mentionné précédemment, l'échantillon total comprend 596 mentorés et 210 mentors. En ce qui a trait aux mentorés, l'échantillon comprend 424 filles et 172 garçons. Les mentorés sont âgés de 12 à 28 ans ( $M = 15,66$  ans,  $ÉT = 1,69$ ,  $n = 310$ ). La figure 2.1 permet de voir la répartition de l'âge en fonction du sexe. Les mentorés de la présente étude sont tous de l'ordre du secondaire, bien que la ressource *Academos* soit disponible aux étudiants des niveaux collégial et universitaire. Quarante-cinq pour cent des mentorés participants proviennent de la région de Montréal, 12% de la région de Chaudière-Appalaches, 8% du Bas-Saint-Laurent, 8% des Laurentides, 5% de Laval et 5% de la Montérégie. En ce qui concerne le type d'inscription, 129 mentorés se sont inscrits sur une base individuelle, 467 se sont inscrits dans le cadre d'une activité en classe, dont 98 de ces derniers ont reçu le soutien de l'équipe *Academos* et utilisé les guides d'accompagnement développés par *Academos*. Les mentorés ont aussi envoyé de 1 à 66 messages ( $M = 6,51$  messages,  $ÉT$

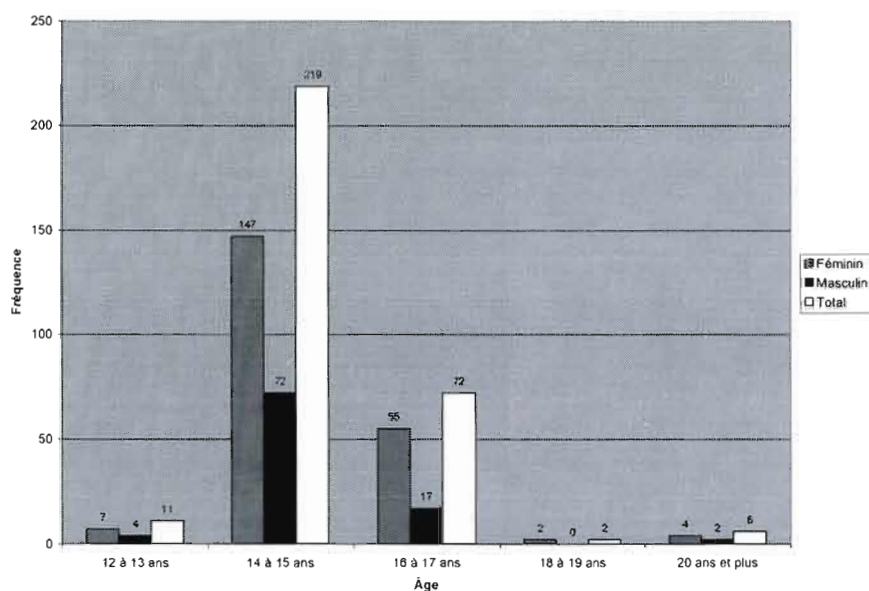


Figure 2.1. Nombre de mentorés selon l'âge et le sexe ( $n = 310$ ).

= 7,52) et ont écrit de 5 à 45 439 caractères ( $M = 3\,030,13$  caractères,  $ÉT = 4\,058,59$ ), soit l'équivalent de quelques mots à plus de 9 000 mots. En moyenne, les mentorés ont échangé avec deux mentors différents ( $ÉT = 1,56$ ). Un mentoré a même échangé avec 13 mentors différents. Le nombre de visites des mentorés sur le site Web d'*Academos* varie de 1 à 202 visites ( $M = 13,73$  visites,  $ÉT = 16,34$ ).

En ce qui a trait aux mentors, 90 sont de sexe féminin et 120 sont de sexe masculin. L'âge des mentors se situe entre 20 et 70 ans ( $M = 43,6$  ans,  $ÉT = 10,99$ ,  $n = 164$ ). La figure 2.2 illustre le nombre de mentors en fonction de l'âge et du sexe. Ils ont envoyé entre 1 et 65 messages ( $M = 15,19$  messages,  $ÉT = 14,46$ ) et ont écrit entre 294 et 159 026 caractères ( $M = 19\,196$  caractères,  $ÉT = 25\,042$ ), soit environ une cinquantaine de mots à plus de 30 000 mots. Le nombre maximal de mentorés avec qui un mentor a échangé est 17 mentorés ( $M = 5,95$  mentorés,  $ÉT = 4,06$ ). Le nombre de visites des mentors sur le site d'*Academos* varie considérablement, allant de 7 à 504 visites ( $M = 98,82$  visites,  $ÉT = 96,49$ ).

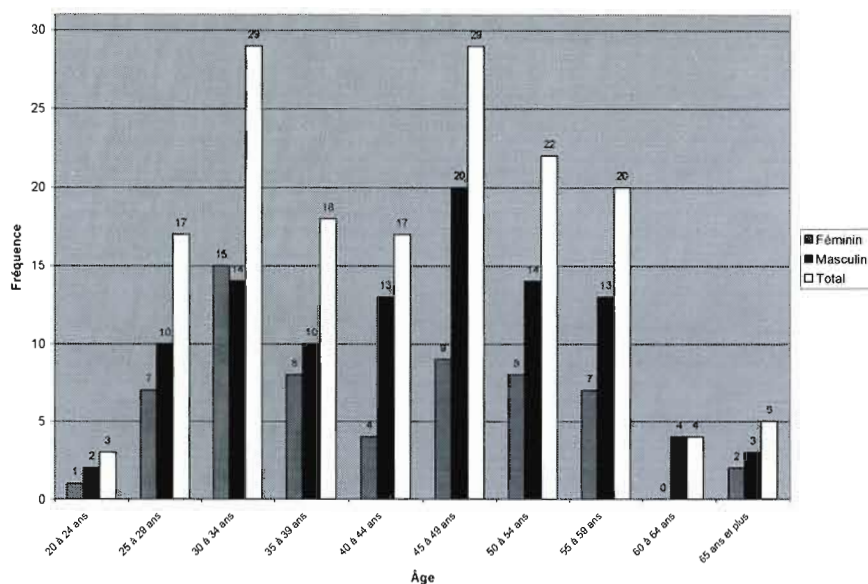


Figure 2.2. Nombre de mentors selon l'âge et le sexe ( $n = 164$ ).

### 2.3. Méthodes de collecte des données et instruments de mesure

Dans le cadre de la présente recherche, les mesures sont recueillies de deux façons. D'une part, des données sont recueillies pour chacun des messages échangés dans les dyades mentoriales de la ressource *Academos*. D'autre part, des grilles de codage sont utilisées pour effectuer une analyse de contenu sur les messages échangés dans les dyades. La description des méthodes de collecte des données et des instruments de mesure est présentée dans la prochaine section.

#### 2.3.1. Statistiques sur l'utilisation et la fréquentation d'*Academos*

La période de cueillette des données correspond aux messages échangés entre les mentors et les mentorés de septembre 2004 à septembre 2005. Cette période a permis de recueillir de nombreuses données sur les échanges effectués par l'entremise d'*Academos*. Les données sont automatiquement compilées dans une base de données globale qui contient toutes les informations associées à *Academos*.



Les données sont ensuite organisées à l'intérieur de trois fichiers tabulés (Microsoft Excel). Le premier fichier comprend les informations sur les messages envoyés: le contenu du message, la taille du message et de tous les messages échangés dans la dyade (en caractères), la date du message, le numéro d'identification de l'auteur et du destinataire, le numéro d'identification de la dyade (c'est-à-dire une combinaison des numéros d'identification du mentor et du mentoré en ordre croissant), l'âge et la date de naissance de l'auteur et du destinataire, le sexe de l'auteur et du destinataire, le statut de l'auteur (mentor ou mentoré), le nombre de messages échangés dans la dyade, le nombre de messages total envoyé par l'auteur et par le destinataire, le nombre de partenaires avec qui l'auteur a échangé, le nombre de visites du mentoré sur le site d'*Academos* et un numéro d'identification pour chacun des messages.

Le second fichier comprend les informations à propos des dyades: le numéro d'identification du mentor et du mentoré, l'âge et la date de naissance du mentor et du mentoré, le sexe du mentor et du mentoré, le numéro de la dyade (une combinaison des numéros d'identification du mentor et du mentoré), le nombre de messages envoyés par le mentor et par le mentoré dans la dyade, le nombre total des messages envoyés par le mentor et le mentoré dans *Academos*, le nombre de partenaires du mentor et du mentoré, le nombre de visites sur le site Web du mentoré, la durée (en jours, entre le premier et le dernier message envoyé), et la taille (en caractères) de tous les messages envoyés par le mentor, par le mentoré et au total dans la dyade.

Le troisième fichier comporte deux feuilles de travail (une pour les mentors et une pour les mentorés) qui contiennent les informations à propos des participants: le numéro d'identification, l'âge et la date de naissance, la date d'inscription à *Academos*, le sexe, la différence d'âge entre le mentor et le mentoré, le ou les métiers ou professions du mentor, la région de provenance du mentoré, le niveau de scolarité du mentoré, l'établissement scolaire du mentoré, le nombre de mentors contactés par les mentorés, le nombre de partenaires avec qui les mentors et les mentorés ont

échangé, le nombre total de messages envoyés (tous partenaires confondus) et le nombre de visites du mentoré sur le site Web.

Les données recueillies permettent d'obtenir un portrait des relations de mentorat sur *Academos*. Les données sont également mises en relation avec les résultats de l'analyse de contenu, c'est-à-dire les habiletés d'aide et les comportements observés dans les échanges de cybermentorat.

### 2.3.2. Grilles de codage

Deux grilles de codage ont été retenues: le *Helping Skills System* (HSS, Hill et O'Brien, 1999; voir Appendice D) et le *Client Behavior System* (CBS, Hill et O'Brien, 1999; voir Appendice E). Le modèle de Hill et O'Brien est basé sur la recherche et la théorie. Il décrit de façon détaillée les habiletés d'aide des aidants et les comportements des aidés qui sont manifestés lors d'une relation d'aide. Le système de codage de Hill et O'Brien permet d'analyser de façon qualitative les retranscriptions des relations d'aide dans un contexte en face-à-face. Il a déjà été utilisé pour l'analyse de transcriptions de communications électroniques de clavardage (voir Mallen, Vogel et Day, s. d.). L'utilisation du système de codage de Hill et O'Brien apparaît donc justifiée dans un contexte de cybermentorat

Le HSS comprend onze habiletés d'aide émises par l'aidant durant une rencontre pour venir en aide à l'aidé. Ces habiletés sont: approbation et rassurance; question fermée; question ouverte; reformulation; reflet; confrontation; interprétation; dévoilement; immédiateté; information (au sujet de la relation ou du processus, de faits, de données ou d'opinions et enfin, de rétroaction au sujet du client) et; conseil direct. Une douzième catégorie nommée « Autre » correspond aux autres éléments énoncés dans les échanges qui ne sont pas directement reliés aux problèmes de l'aidé. Cette catégorie renferme aussi les salutations et d'autres commentaires plus généraux. Les unités d'analyse pour le codage à partir de cette grille correspondent aux phrases grammaticales (c'est-à-dire que les unités incluent au

moins un sujet et un verbe). Le HSS est une version révisée du *Hill counselor-verbal response category system* (HCVRCS; Hill, 1992). La grille possède un bon niveau de fidélité et de validité (voir Hill, 1992). La validité de contenu repose sur l'avis de thérapeutes-experts issus de différentes approches théoriques. La validité de construit est dressée à partir des prédictions au niveau des modes de réponse de plusieurs thérapeutes d'orientations théoriques différentes (Elliott, Stiles, Mahrer, Hill, Friedlander et Margison, 1987; Hill *et al.*, 1988; Hill, Thames et Rardin, 1979). L'une des versions révisées du HCVRCS stipule que la fidélité inter-juges (Kappas pour des paires de juges) se situe entre 0,67 et 0,79 (Hill, 1992).

Le CBS vise à mesurer les comportements manifestés de façon verbale par l'aidé durant les rencontres avec l'aidant. Le CBS comprend huit comportements typiques qui peuvent être présentés durant le processus d'aide. Ces comportements sont: résistance; accord; requête appropriée; raconté; exploration cognitive-comportementale; exploration affective; introspection et compréhension de soi et; changements thérapeutiques. Selon les résultats rapportés, les propriétés psychométriques du CBS sont adéquates. Les résultats indiquent qu'au niveau de la fidélité, une moyenne de 96% a été obtenue en comparant l'accord entre quatre juges. La comparaison de sept différents styles de thérapeute a permis d'établir la validité convergente. De plus, la validité de construit est établie à partir de la comparaison d'évaluations des expériences des aidés. Le CBS a été utilisé pour d'autres études et les résultats indiquent un très haut niveau d'accord inter-juges (Shechtman, 2004; Shechtman et Ben-David, 1999).

#### **2.4. Procédures**

Pour la conception de la base de données de la présente étude, deux procédures différentes ont été utilisées. D'une part, des écoles contactées préalablement ont accepté de participer à une étude en lien avec *Academos* et subventionnée par le Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture

(FQRSC). Les écoles qui sont dans la Commission scolaire de Montréal (CSDM) ont ensuite fait approuver le projet par le comité d'éthique de la CSDM. Les enseignants désirant faire participer leurs élèves au projet ont été rencontrés par l'équipe de recherche associée au projet subventionné par le FQRSC afin d'expliquer le fonctionnement d'*Academos* et les guides pédagogiques développés par l'équipe d'*Academos*. Par la suite, les enseignants ont présenté le projet aux élèves et les ont invités à remplir des questionnaires pré-test (qui ne sont pas utilisés dans le volet associé à la présente recherche), à s'inscrire à *Academos* et à participer au projet. Durant l'hiver 2005, des activités en classe en lien avec la participation à *Academos* ont été effectuées avec ces élèves. D'autre part, des mentorés ont pu s'inscrire volontairement ou dans le cadre d'une activité en classe non accompagnée ou non dirigée par l'équipe d'*Academos*. Ces mentorés ont reçu une invitation à participer à la recherche avant de remplir les questionnaires (ces questionnaires ne concernent pas le volet de la présente étude). Les participants ont eu le choix de répondre ou non aux questionnaires et par le fait même, de participer ou non à la recherche. Le projet de la présente recherche a aussi été présenté aux mentors. Les mentors intéressés ont pu donner leur consentement pour participer à la recherche (voir Appendice B pour le texte de présentation du projet de recherche).

Qu'ils s'inscrivent volontairement ou dans le cadre d'une activité en classe (pour les mentorés), les participants doivent s'inscrire à *Academos* par le biais du site Web et ce, en fonction du profil approprié à leur situation (c'est-à-dire mentor ou mentoré) pour participer à la présente étude. Après avoir lu le code de conduite, un code d'accès et un mot de passe sont envoyés par courriel aux participants. Par la suite, le participant peut accéder à son espace personnel sur le site d'*Academos*. Lorsqu'ils accèdent pour la première fois à *Academos*, les mentorés sont invités à lire le Guide du mentoré. Par la suite, le mentoré peut amorcer la recherche de mentors en accédant à la page de recherche des mentors. Après avoir sélectionné un mentor, le mentoré lui écrit un premier message. Le mentoré reçoit généralement une réponse du mentor dans la semaine suivant l'envoi de son message. Le mentoré et le mentor

peuvent ensuite échanger des messages par le biais de la messagerie du site *Academos* et ce, selon la fréquence et la durée désirée. Les procédures d'inscription et de sélection des participants sont généralement plus sévères dans les programmes de mentorat traditionnel (p. ex., en face-à-face) lorsqu'il y a des participants d'âge mineur. Toutefois, le programme de cybermentorat *Academos* comporte des particularités qui rendent difficile l'application de procédures plus strictes. Les concepteurs de la ressource ont donc opté pour une stratégie plus souple, notamment en raison du fait que les participants sont dispersés sur le plan géographique.

Du côté des mentors, ces derniers doivent passer l'entrevue de sélection avant de pouvoir échanger avec des mentorés. Les mentors sont aussi invités à lire le Guide des mentors. Au moment où le mentor reçoit un message de la part du mentoré, le mentor a sept jours pour y répondre.

À la fin de la période d'expérimentation, le contenu des messages et les variables associées (p. ex. numéro d'identification des participants, sexe, âge, date du message, etc.) sont recueillis pour constituer la base de données de la présente étude. Il est à noter que seuls les messages des participants ayant donné préalablement leur consentement sont retenus pour la recherche. De plus, les fichiers textuels qui ont été joints aux courriels échangés dans la dyade ont été intégrés au contenu des messages analysés.

## **2.5. Procédures utilisées pour les analyses qualitatives**

Les grilles de Hill et O'Brien (1999) sont retenues pour le codage des données invoquées. Le codage est de type mixte, c'est-à-dire qu'il est possible d'ajouter ou de supprimer des rubriques ou des catégories à la liste. La procédure de codage comporte onze phases qui se résument comme suit: relire le cadre conceptuel, faire une prélecture du matériel pour déterminer les unités d'analyse, lire le matériel pour extraire les passages significatifs pour ensuite procéder au codage des unités d'une

partie du matériel et à l'ajustement de la liste de codage<sup>1</sup>, vérifier la liste ajustée avec l'aide d'un deuxième codeur afin d'ajuster la liste une dernière fois, coder le matériel en entier avec la dernière version de la liste et vérifier la fidélité intracodeur et intercodeur (Van der Maren, 1996). Pour procéder au codage des données, la version 4.2 du logiciel Atlas-ti (Scientific Software Development, [www.atlasti.de](http://www.atlasti.de)) est utilisée.

Les analyses qualitatives se sont déroulées selon la séquence suivante. Il est à noter qu'un journal de bord a été tenu durant tout le déroulement des analyses qualitatives. Tout d'abord, la catégorie « Autre » a été ajoutée à la grille utilisée pour les mentorés. Cette catégorie a ensuite été peaufinée en reprenant des éléments de la grille utilisée par Harris et Jones (1999) ainsi que Jones (2001), grille inspirée à la base par Rueda (1992). Après les ajustements, la catégorie « Autre » comprenait, tant pour les mentors que les mentorés, les éléments suivants: Autre commentaire, Binette et abréviation, Bisous, Compliment, Excuse, Formule de politesse, Présentation de soi, Remerciement, Salutations et Vœux, Signature et Signature Titre (voir Appendice F pour voir la version définitive des grilles de codage et obtenir la description de ces éléments). Une catégorie nommée « Aide » (pour « Habileté d'aide ») a aussi été ajoutée pour la grille des mentorés. Cette catégorie comprend des habiletés qui s'apparentent aux habiletés d'aide retrouvées chez les mentors (p. ex. des conseils, des informations sur le processus de la relation ou de la reformulation).

L'unité d'analyse retenue pour le codage est la proposition au sens linguistique, c'est-à-dire une « unité linguistique exprimant un jugement, une impression affective, un acquiescement ou un refus » (OQLF, 1973)<sup>2</sup>. La proposition correspond à la phrase grammaticale, unité d'analyse utilisée pour ces grilles. Hill et O'Brien (1999) ont décrit en détail la procédure à suivre pour séparer les unités en vue d'effectuer le codage. Les auteurs spécifient que la phrase grammaticale, qui est

---

<sup>1</sup> Il est à noter que pour le codage mixte, la liste de codage est ajustée jusqu'à quatre fois sur différents extraits du matériel avant de procéder au codage du matériel en entier.

<sup>2</sup> De façon générale, les propositions comprennent un verbe. Toutefois, le verbe peut parfois être sous-entendu et la proposition peut se limiter à un ou deux mots (p. ex. « Très bien! ») (OQLF, 1973).

composée au minimum d'un sujet et d'un verbe, est formée d'une proposition indépendante ou une proposition principale accompagnée de propositions subordonnées ou dépendantes. La proposition indépendante renvoie à une proposition qui exprime une idée complète et qui peut constituer une phrase à elle seule. Si deux propositions indépendantes sont liées par une conjonction de coordination (p. ex. mais, ou, et, car, ni, or, cependant, tantôt, alors, enfin, etc.), elles sont considérées comme étant deux unités distinctes. La proposition subordonnée n'exprime pas une pensée complète et ne peut former une phrase à elle seule. Les phrases elliptiques sont des expressions ou des combinaisons de mots qui permettent d'exprimer une idée en omettant un ou plusieurs mots dans la phrase sans compromettre le sens (p. ex. « Excellent! », « Bonjour! »). Une phrase elliptique est considérée comme une unité distincte (Hill et O'Brien, 1999). Le tableau 2.1 illustre des exemples de la segmentation des unités d'analyse dans les messages. Les deux premiers messages ont été envoyés par des mentorés et les deux derniers par des mentors. Les exemples sont tirés de quatre dyades différentes. Seuls les noms ont été modifiés.

Dans la langue française, il est possible d'identifier au moins cinq sortes de propositions subordonnées: circonstancielle, complétive, infinitive, participiale et relative. La proposition circonstancielle est introduite par une conjonction de subordination et elle énonce une circonstance (p. ex. « *Si tu réponds à mes questions, j'accepte de t'aider.* », « *J'accepte de t'aider à condition que tu répondes à mes questions.* »). La proposition complétive est introduite par la conjonction de subordination que (ou qu') et répond habituellement aux questions *quoi?* ou *de quoi?* (p. ex. « *Je pense que tu vas réussir.* », « *Je suis heureuse que tu m'écrives.* »). La proposition infinitive contient un verbe à l'infinitif (p. ex. « *Je pense étudier dans le domaine des technologies* », « *Je veux jouer au hockey dans la ligue nationale.* »). La proposition participiale comprend, à la place d'un verbe conjugué, un participe présent ou passé (p. ex. « *En étudiant quelques heures tous les jours, j'atteindrai mes objectifs.* », « *Les devoirs donnés par le professeur étaient difficiles.* »). En ce qui

Tableau 2.1.

Exemples illustrant la segmentation des unités dans les messages envoyés par les mentors et les mentorés

Message initial	Message segmenté (/)
« Bonjour, Je m'appelle [nom du mentoré]. Je suis en secondaire 3. , Je dois communiquer avec quelqu'un qui exerce un métier que j'aimerais faire plus tard dans mon cours d'éducation au choix de carrière. J'adore l'histoire. L'an passé, ma moyenne était de 90%. C'est ma matière favorite. Je me demande en quoi consiste le travail d'historienne exactement. Je crois qu'il n'y a pas beaucoup de métier en rapport avec l'histoire. Est-ce que je me trompe? merci beaucoup [Signature du mentoré] (sic) »	« Bonjour, / Je m'appelle [nom du mentoré]. / Je suis en secondaire 3. , / Je dois communiquer avec quelqu'un qui exerce un métier que j'aimerais faire plus tard dans mon cours d'éducation au choix de carrière. / J'adore l'histoire. / L'an passé, ma moyenne était de 90%. / C'est ma matière favorite. / Je me demande en quoi consiste le travail d'historienne exactement. / Je crois qu'il n'y a pas beaucoup de métier en rapport avec l'histoire. / Est-ce que je me trompe? / merci beaucoup / [Signature du mentoré] (sic) »
« Bonjour Madame, Je m'appelle [nom du mentoré] et je vais au [Nom du collège], je participe à Academos pour mon cour d'éducation aux choix de carrière. J'ai fini mon primaire et maintenant, je suis en troisième secondaire. Je trouve que le métier d'enseignant au primaire est intéressant et j'ai vraiment le goût d'en savoir plus. J'aimerais beaucoup étudier dans le domaine de l'éducation. Je n'ai pas vraiment d'expérience dans le travail, pour l'instant. J'aimerais vous posez quelques questions... Est-ce que le métier d'enseignant est exigeant? Avez-vous eu besoin de faire beaucoup d'études pour vous rendre si loin? Avez-vous dû faire face à des difficultés pendant vos 15 ans d'enseignement? Est-ce que l'arrivée de la réforme vous a dérangé? J'ai plusieurs autres questions à vous poser et j'ai très très hâte de lire vos réponses! Merci beaucoup de votre attention! [Signature du mentoré] (sic) »	« Bonjour Madame, / Je m'appelle [nom du mentoré] / et je vais au [Nom du collège], / je participe à Academos pour mon cour d'éducation aux choix de carrière. / J'ai fini mon primaire / et maintenant, je suis en troisième secondaire. / Je trouve que le métier d'enseignant au primaire est intéressant / et j'ai vraiment le goût d'en savoir plus. / J'aimerais beaucoup étudier dans le domaine de l'éducation. / Je n'ai pas vraiment d'expérience dans le travail, pour l'instant. / J'aimerais vous posez quelques questions... / Est-ce que le métier d'enseignant est exigeant? / Avez-vous eu besoin de faire beaucoup d'études pour vous rendre si loin? / Avez-vous dû faire face à des difficultés pendant vos 15 ans d'enseignement? / Est-ce que l'arrivée de la réforme vous a dérangé? / J'ai plusieurs autres questions à vous poser / et j'ai très très hâte de lire vos réponses! / Merci beaucoup de votre attention! / [Signature du mentoré] (sic) »
« Bonjour Je m'excuse de ne pas avoir répondu plus tôt, un petit problème technique... Je ne suis pas sûre de comprendre le sens de ta question; d'abord est-ce qu'une passion peut être petite? et ensuite qu'est-ce que tu recherches comme job, quelles sont tes forces et tes faiblesses, quelles sont tes goûts ou dégoûts? Si tu entreprends des études en optométrie il y fort à parier que tu persévère dans ce domaine, qu'est-ce qui t'en fait douter? [Signature du mentor] (sic) »	« Bonjour / Je m'excuse de ne pas avoir répondu plus tôt, / un petit problème technique... / Je ne suis pas sûre de comprendre le sens de ta question; / d'abord est-ce qu'une passion peut être petite? / et ensuite qu'est-ce que tu recherches comme job / quelles sont tes forces et tes faiblesses, / quelles sont tes goûts ou dégoûts? / Si tu entreprends des études en optométrie il y fort à parier que tu persévère dans ce domaine, / qu'est-ce qui t'en fait douter? / [Signature du mentor] (sic) »
« Allo [nom du mentoré] Je te souhaite la meilleure des chances! Tu as l'air d'une fille bien déterminée, alors j'ai confiance que tout ira bien pour toi. Donne-moi des nouvelles si tu as le goût. Bye [Signature du mentor] (sic) »	« Allo [nom du mentoré] / Je te souhaite la meilleure des chances! / Tu as l'air d'une fille bien déterminée, / alors j'ai confiance que tout ira bien pour toi. / Donne-moi des nouvelles si tu as le goût. / Bye / [Signature du mentor] (sic) »



Tableau 2.2.  
Accords intercodeurs pour les deux sous-échantillons

	Accord intercodeur	
	Sous-échantillon 1	Sous-échantillon 2
	%	%
Premier et deuxième codeur	80,94	n/a
Premier et troisième codeur	85,81	86,63
Deuxième et troisième codeur	83,72	n/a
Premier, deuxième et troisième codeur	79,40	n/a

concerne la proposition relative, elle est introduite par un pronom relatif (p. ex. accord intercodeur. Le tableau 2.2 montre les accords intercodeurs pour les deux sous-échantillons. Les accords sont calculés à partir des codes non regroupés (p. ex., les codes « Exploration affective » et « Exploration cognitive- « Mon père, *qui a 49 ans*, est malade. », « Ce cours *dont les examens sont terminés* était très difficile. », « J'étais avec mon amie *qui faisait ses devoirs*. ») (Martin et Issenhuth, 1986).

Les unités d'analyse ont donc été délimitées selon les critères énoncés précédemment. Par la suite, il a été déterminé qu'une deuxième personne recoderait la moitié des messages de façon indépendante du codeur principal. Il est à noter que cette tâche a dû être assumée par deux personnes plutôt qu'une. Le troisième codeur a donc recodé 5% des messages effectués par le deuxième codeur afin d'obtenir un accord intercodeur entre eux. Afin de vérifier la compréhension des grilles de codage et d'apporter les ajustements nécessaires, le codeur principal et le deuxième codeur se sont rencontrés à trois reprises tandis que le codeur principal et le troisième codeur ne se sont rencontrés qu'une seule fois. Pour le calcul de l'accord intracodeur, le codeur principal et le troisième codeur ont recodé 5% de l'ensemble des messages dans les deux sous-échantillons à la fin de la période de codage. L'indice de fidélité est calculé par la proportion du nombre d'accords sur la somme du nombre d'accords et de désaccords pour le codage des passages significatifs.

Les résultats de l'accord intracodeur indiquent un taux moyen pour les deux sous-échantillons de 96,2% pour le codeur principal et de 93,1% pour le troisième codeur. L'accord intracodeur n'a pu être calculé pour le deuxième codeur. Tous les messages analysés par les différents codeurs ont été comparés afin d'obtenir un comportementale » de la grille des mentorés ont été regroupés lors des analyses pour former le code « Exploration »). Le calcul des indices de fidélité à partir des données regroupées permettrait de réviser les accords intra et intercodeurs à la hausse.

Le codeur principal et le troisième codeur ont ensuite révisé ensemble chacune des unités pour lesquelles il y a eu un désaccord entre les codeurs afin de déterminer les codes à retenir pour ces unités. Par la suite, le codage inverse a été réalisé sur l'ensemble des unités par le premier et le troisième codeur. Cette procédure consiste à vérifier, pour chacun des codes, les unités qui s'y retrouvent et à repérer les erreurs qui ont pu se produire lors du codage (p. ex., une signature qui se retrouve dans les unités du code « Salutations et Vœux »). Cette procédure permet aussi d'assurer une cohérence au niveau du codage. Il a également été vérifié que toutes les unités codées dans les messages soient effectivement codées avec la grille appropriée (c'est-à-dire que tous les messages des mentors utilisent la grille des mentors et inversement, p. ex. pour éviter qu'une signature d'un mentor figure parmi les signatures des mentorés).

Il est donc possible de remarquer que les phases du codage ont été respectées. Ces procédures permettent d'établir des données fiables et valides à la suite du codage.

## **2.6. Considérations éthiques et déontologiques**

La base de données utilisée pour cette étude s'insère dans le cadre d'une recherche subventionnée par le FQRSC. Elle rencontre les critères déontologiques du FQRSC et l'Université du Québec à Montréal (voir Appendice G).

Le recrutement des participants à *Academos* s'effectue par le biais d'Internet, ce qui est une particularité qui diffère des méthodes de recherche plus traditionnelles. Cependant, les considérations déontologiques demeurent. Des dispositions sont mises en place pour respecter ces considérations.

Le site d'*Academos* ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)) contient toutes les informations relatives à la participation au programme de cybermentorat. Des sections du site décrivent les visées et le fonctionnement du programme en plus d'aborder les rôles et les responsabilités des mentors, des mentorés et des membres de l'équipe de coordination. Les formulaires de consentement et d'engagement (pour les mentors et les mentorés) mentionnent les informations importantes (voir Appendice A). Les formulaires respectifs sont lus et acceptés par tous les participants au moment de l'inscription. Les participants doivent cocher s'ils acceptent ou refusent les conditions et appuyer sur un bouton pour valider leur choix. S'ils acceptent les conditions, ils accèdent ensuite au formulaire d'inscription (Légaré, 2005).

Les textes des formulaires permettent aux participants de fournir un consentement éclairé, car ils sont informés des conditions de participation à *Academos*, que les informations recueillies sont anonymes, confidentielles et qu'elles vont n'être utilisées qu'à des fins de recherche. Ils sont aussi informés qu'ils peuvent communiquer avec l'équipe d'*Academos* et l'équipe de recherche. Bien entendu, les personnes inscrites peuvent cesser en tout temps de participer à *Academos* (Légaré, 2005).

D'autres mesures sont mises en place afin d'éviter les risques associés à la confidentialité et la protection de la vie privée pour les recherches menées par le biais d'Internet. Ainsi, les participants doivent, dès leur inscription, s'astreindre à respecter un code de conduite (voir Appendice A) qui traite des éléments liés à la confidentialité. En outre, les participants choisissent un code d'utilisateur lors de l'inscription et un mot de passe est ensuite envoyé à l'adresse courriel donnée par l'utilisateur. Le code d'utilisateur et le mot de passe sont nécessaires pour que le participant

puisse avoir accès à ses messages ou aux forums de discussion. Par ailleurs, un témoin volatil (cookie) est installé à l'entrée du site Web, ce qui permet une plus grande sécurité. Ce témoin volatil « permet au serveur d'identifier un utilisateur le temps de sa session » (Légaré, 2005, p. 88) et à l'utilisateur d'avoir accès à un environnement personnalisé où il peut avoir accès à sa boîte de courrier sans avoir accès aux messages des autres usagers (Légaré).

Les participants obtiennent un numéro d'identification lors de l'inscription pour la collecte des données. Cette procédure permet de préserver la confidentialité et de procéder au traitement des données en conservant le numéro d'identification et non le nom des participants. Il est possible que le nom des participants figure dans le contenu des messages. Les noms ne sont pas supprimés ou remplacés pour les analyses. Toutefois, toute personne qui a accès aux données (p. ex. administrateur, assistant de recherche, etc.) signe le formulaire d'engagement à la confidentialité (voir Appendice C) (Légaré, 2005).

Enfin, toutes les données reliées au site Web ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)) et stockées sur le serveur du Cégep de Bois-de-Boulogne sont protégées de plusieurs façons (p. ex., salle sécurisée pour le serveur qui héberge le site par une surveillance vidéo en tout temps et une porte verrouillée; réseau sécurisé par un pare-feu; mises à jour du système d'exploitation et de la base de données; accès au serveur restreints; accès restreint aux données à l'intérieur du site selon le statut (mentor, mentoré, administrateur); champs de saisie filtrés dans l'application, etc.) (Légaré, 2005).

## **2.7. Plan d'analyse des données**

L'analyse des données est de type exploratoire étant donné qu'aucune hypothèse ne peut être élaborée au préalable. Le volet descriptif consiste à présenter les données recueillies pour les mentors et les mentorés ainsi que pour les dyades cybermentorales du programme *Academos* (p. ex. âge, sexe, profession, habiletés d'aide ou comportements textuels, etc.). L'analyse des données de ce volet comprend

la compilation des statistiques de fréquentation et d'utilisation d'*Academos* et l'identification des habiletés et comportements d'aide ou comportements généraux manifestés dans les messages entre les mentors et les mentorés. Le volet corrélationnel comprend la mise en place d'analyses qui visent à mettre en lien les variables (p. ex., l'âge, le sexe, la durée des échanges, etc., et les habiletés d'aide et comportements émis dans les dyades) et à vérifier la présence d'associations entre les variables. Des analyses de variance sur les différentes variables en fonction du statut du participant (mentor ou mentoré) et du sexe sont aussi considérées pour le volet corrélationnel. Compte tenu du caractère exploratoire de la présente étude, des critères de correction, comme la correction de Bonferroni, ne sont pas appliqués aux analyses. Ces critères de correction permettent généralement aux recherches qui tentent de vérifier des hypothèses spécifiques formulées *a priori* de réduire la probabilité d'obtenir des résultats statistiquement significatifs qui peuvent être dus au hasard. L'application d'un critère de correction ne s'avère donc pas pertinente pour la présente recherche.

Les dyades cybermentorales observées sont réparties aléatoirement dans deux sous-échantillons. Le premier sous-échantillon analyse des séquences de six messages consécutifs choisies au hasard tandis que le second sous-échantillon observe les messages des dyades ayant échangé au moins 17 messages. D'autres analyses (test *t*, Khi-carré) sont également menées pour effectuer des comparaisons entre les deux sous-échantillons.

## CHAPITRE III

### RÉSULTATS

Afin de répondre aux questions de recherche, les résultats sont présentés en quatre parties. Les deux premières sections dressent un portrait descriptif des participants, des dyades et des messages d'*Academos* durant la période d'expérimentation et ce, pour le premier et le deuxième sous-échantillon. La troisième section traite des comportements textuels manifestés dans les dyades qui ont été identifiés lors des analyses textuelles des messages. La dernière section présente un portrait quantitatif des échanges entre les mentors et les mentorés d'*Academos*. Pour cette section, les résultats des analyses quantitatives des deux sous-échantillons sont présentés successivement.

#### **3.1. Profil du premier sous-échantillon : séquences de six messages**

Le premier sous-échantillon était composé initialement de 426 dyades. Après la phase du codage, deux dyades ont été retirées pour des fins de cohérence conceptuelle : une dyade mère-fille et une dyade composée d'un mentoré en réorientation qui mentionnait ne pas être de l'ordre d'enseignement du secondaire. Quatre cent vingt-quatre dyades composent donc le premier sous-échantillon. Rappelons que le sous-échantillon 1 comprend des séquences de six messages consécutifs sélectionnées au hasard pour chacune des 424 dyades.

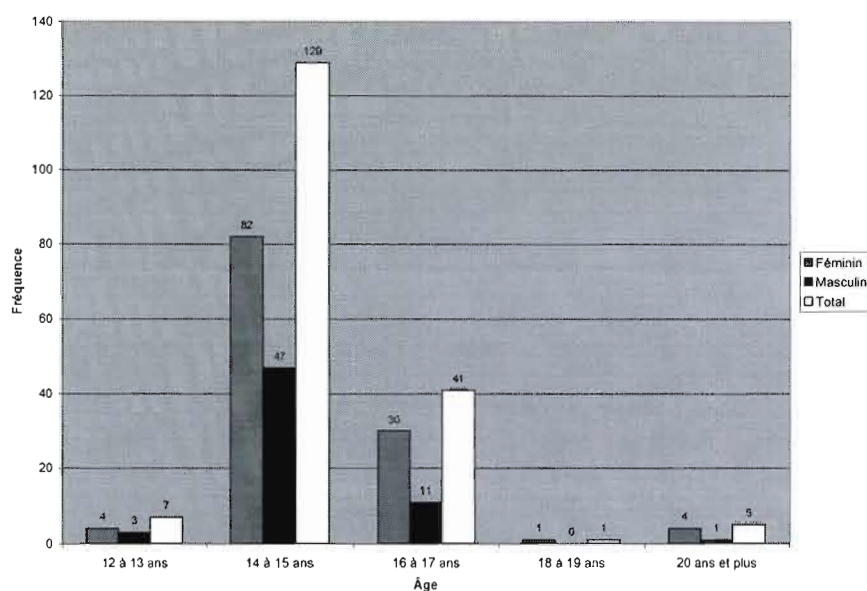


Figure 3.1. Nombre de mentorés dans le premier sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe ( $n = 183$ ).

Au total, 1678 messages ont été analysés dans ce sous-échantillon, soit 869 messages pour les 345 mentorés et 809 messages pour les 162 mentors. Chez les mentorés, 239 sont de sexe féminin et 106 sont de sexe masculin. L'âge des mentorés au début de la période d'expérimentation varie de 12,81 ans à 28,49 ans ( $M = 15,69$  ans,  $ÉT = 2,03$ ). La figure 3.1 illustre le nombre de mentorés selon l'âge et le sexe. Il est à remarquer que 70% des mentorés se retrouvent dans la tranche d'âge de 14 à 15 ans. Par ailleurs, les mentorés ont écrit en moyenne à deux ou trois mentors différents ( $M = 2,43$  mentors). Des mentorés ont même contacté jusqu'à 13 mentors. Tous les mentorés sont de l'ordre d'enseignement du secondaire. Parmi les 345 mentorés, 78 se sont inscrits de façon individuelle à *Academos*, 61 se sont inscrits dans le cadre d'une activité en classe qui comprend du soutien et des guides d'accompagnement développés et offerts par l'équipe *Academos* tandis que 206 se sont également inscrits dans le cadre d'une activité en classe, sans toutefois obtenir les guides ni le soutien de l'équipe *Academos*. En outre, 54,5% des mentorés proviennent de la région de

Montréal et de ses environs (Laval, Montérégie). Le tableau 3.1 rapporte les données plus détaillées des régions administratives où résident les mentorés. Il a été possible d'identifier 75 établissements d'enseignement différents pour les mentorés. Environ le tiers des mentorés sont inscrits au Collège Beaubois (62) et au Pensionnat du Saint-Nom-De-Marie (43), qui sont deux établissements privés au Québec.

Du côté des mentors, il est possible de retrouver 162 mentors, dont 70 de sexe féminin et 92 de sexe masculin. L'âge des mentors fluctue de 20,80 ans à 70,09 ans ( $M = 43,58$  ans,  $ÉT = 11,35$ ). La différence d'âge moyenne entre le mentor et le mentoré dans les dyades est de 28,67 ans ( $ÉT = 12,96$ ). Dans quelques cas, il est arrivé que le mentoré soit plus âgé de quelques années que le mentor. En moyenne, les mentors ont échangé avec six ou sept mentorés différents ( $M = 6,68$  mentorés). Le nombre maximal de mentorés qui ont contacté un même mentor s'élève à 20. Les figures 3.2 et 3.3 montrent le nombre de mentors selon l'âge et le sexe ainsi que la répartition du sexe dans les dyades. Il est à noter que l'âge n'est pas connu pour tous les participants. Il est donc possible de voir qu'une grande proportion de mentors se situe

Tableau 3.1.

**Nombre de mentorés du premier sous-échantillon selon la région administrative**

Régions administratives	Fréquence ( $n = 318$ )	Pourcentage (%)
Abitibi-Témiscamingue	2	0,58
Autre région du Canada	2	0,58
Bas-Saint-Laurent	18	5,22
Capitale-Nationale	3	0,87
Centre-du-Québec	11	3,19
Chaudière-Appalaches	34	9,86
Estrie	8	2,32
Lanaudière	11	3,19
Laurentides	27	7,83
Laval	15	4,35
Mauricie	11	3,19
Montérégie	19	5,51
Montréal	154	44,64
Nord-du-Québec	1	0,29
Outaouais	1	0,29
Saguenay-Lac-Saint-Jean	1	0,29



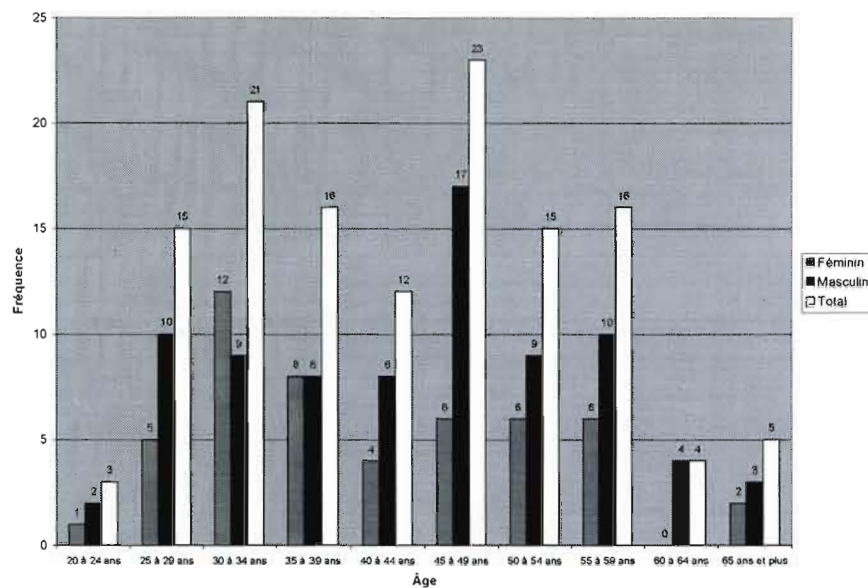


Figure 3.2. Nombre de mentors dans le premier sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe ( $n = 130$ ).

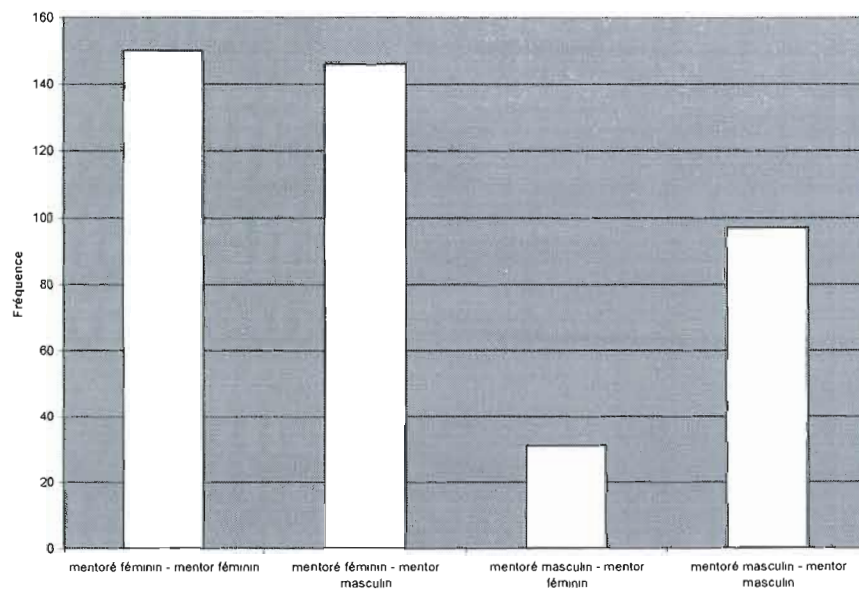


Figure 3.3. Répartition du sexe dans les dyades du premier sous-échantillon ( $n = 424$ ).

dans les tranches d'âge de 30 à 34 ans et de 45 à 49 ans. La tranche d'âge de 45 à 49 ans est fortement représentée par les mentors de sexe masculin. Les dyades composées d'un mentoré de sexe masculin sont également moins fréquentes, ce qui peut s'expliquer par le fait que les mentorés de sexe masculin sont moins présents dans les sous-échantillons. En ce qui concerne les professions des mentors, il est possible de retrouver une centaine de professions différentes. Le tableau 3.2 en dresse la liste et rapporte leurs fréquences. Il est à noter que le total des fréquences est de 197 pour les 162 mentors, ce qui s'explique par le fait que certains mentors ont identifié jusqu'à quatre professions différentes. De façon globale, les enseignant(e)s et professeur(e)s, les technicien(ne)s et technologues, les ingénieurs et les conseiller(ère)s figurent parmi les métiers ou professions les plus représentés.

Le nombre moyen de messages échangés dans les dyades du premier sous-échantillon est de 6 messages ( $\bar{ET} = 6,21$ ). Toutefois, au moment de la période d'expérimentation, les mentorés avaient envoyé en moyenne 7,34 messages ( $\bar{ET} = 8,06$ ) dans l'ensemble de leur participation à *Academos* comparativement à 18,62 messages ( $\bar{ET} = 17,15$ ) pour les mentors. Le nombre de messages envoyés varie également selon le statut du participant (mentor ou mentoré) et le sexe (voir figure 3.4). Dans l'ensemble, le nombre de messages envoyés par le mentoré est plus élevé. Les dyades ont échangé de 2 à 47 messages sur une période de 1 à 209 jours ( $M = 22,65$  jours,  $\bar{ET} = 32,09$ ) et elles ont échangé en moyenne 0,76 message par jour ( $\bar{ET} = 0,75$ ). En moyenne, les dyades ont échangé 5062 caractères, ce qui équivaut à environ 1000 mots. Le plus grand nombre de mots échangés dans une dyade s'élève à plus de 10 000 mots, soit environ une trentaine de pages écrites à doubles interlignes. La dyade ayant eu la plus courte correspondance n'a échangé qu'une dizaine de mots. Les mentors écrivent en moyenne 255 mots par message ( $\bar{ET} = 387,81$ ) comparativement à 96 mots par message pour les mentorés ( $\bar{ET} = 76,14$ ).

Tableau 3.2.

Tableau des fréquences des métiers et professions chez les mentors du premier sous-échantillon

Profession	Fréquence	Profession	Fréquence
1. Actuaire	1	51. Ergothérapeute	1
2. Agent(e) de communication / d'information	1	52. Esthéticienne / Électrolyste	1
3. Agent(e) de recherche et de développement	1	53. Gérant(e) d'artistes	1
4. Agent(e) de sécurité	1	54. Hygiéniste dentaire	1
5. Agent(e) de services correctionnels	1	55. Infirmier(ère)	3
6. Agent(e) d'immigration	1	56. Infographiste	1
7. Agriculteur(trice)	1	57. Informaticien(ne)	2
8. Analyste (contrôle de qualité)	1	58. Ingénieur(e)	7
9. Analyste financier / de marché	1	59. Interprète	1
10. Analyste informatique	1	60. Journaliste	4
11. Animateur(trice) radio	1	61. Kinésiologue	1
12. Architecte / Technicien(ne) en architecture	4	62. Machiniste (ajusteur mécanique, mécanicien d'entretien, etc.)	1
13. Artiste / Peintre	1	63. Médecin omnipraticien / généraliste / chirurgien(ne)	4
14. Assistant(e) / Associé(e) de recherche	1	64. Menuisier / peintre en bâtiment / maintenance / entretien / charpentier	2
15. Assistant(e) pathologiste judiciaire	1	65. Météorologiste / Météorologue	1
16. Audiologiste	1	66. Microbiologiste	1
17. Auxiliaire familiale et sociale	1	67. Militaire / Officier(ère)	2
18. Avocat(e)	5	68. Monteur(e) au cinéma	1
19. Bio-informaticien(ne)	1	69. Musicologue	1
20. Biologiste	4	70. Musicothérapeute	2
21. Briqueteur	1	71. Nutritionniste / diététiste	2
22. Cadre	2	72. Optométriste	4
23. Chargé(e) de projet / Coordonnateur (trice) / Responsable (projet; services)	2	73. Orthophoniste	1
24. Chef-cuisinier(ère)	2	74. Pharmacien(ne)	3
25. Chercheur(e)	2	75. Photographe	1
26. Chimiste	1	76. Physiothérapeute	1
27. Chiropraticien(ne)	1	77. Pilote (de ligne, d'hélicoptère)	1
28. Chroniqueur(se)	1	78. Policier(ère)	5
29. Cinéaste	1	79. Propriétaire d'un commerce / d'une entreprise	2
30. Coach	1	80. Producteur(trice) (télévision)	1
31. Comptable / spécialiste en déclarations de revenus	4	81. Psychoéducateur(trice)	1
32. Conférencier(ère)	1	82. Psychologue	4
33. Conseiller(ère) (autres)	6	83. Psychopédagogue	1
34. Conseiller(ère) en communication	1	84. Psychothérapeute	2
35. Conseiller(ère) en emploi et en ressources humaines, gestion, relations industrielles	3	85. Réalisateur(trice) (télévision)	1
36. Conseiller(ère) en nouvelles technologies, informatique / Spécialiste en info.	1	86. Rechercheur	2
37. Conseiller(ère) pédagogique	1	87. Récréologue	1
38. Consultant(e) (marketing, communication)	2	88. Rédacteur(trice)	2
39. Correcteur(trice) / Réviseur(e)	2	89. Retraité(e)	1
40. Criminologue	1	90. Sexologue	2
41. Dentiste (chirurgien, généraliste, etc.)	1	91. Technicien(ne) / Technologue	8
42. Designer	2	92. Technicien(ne) de laboratoire	2
43. Designer de mode	1	93. Technicien(ne) en bureautique / secrétaire	1
44. Diplomate	1	94. Technologue en communication	1
45. Directeur(trice) (général(e), adjoint(e) / Président(e) / V-P	5	95. Travailleur-se social(e) / Technicien-ne en travail social	2
46. Écrivain / Auteur	3	96. Traducteur(trice)	4
47. Éducateur(trice) canin (dresseur) / Éleveur	2	97. Webmestre	1
48. Éducateur(trice) spécialisé(e)	6		
49. Enseignant(e) / Professeur(e)	14		
50. Entrepreneur(e)			

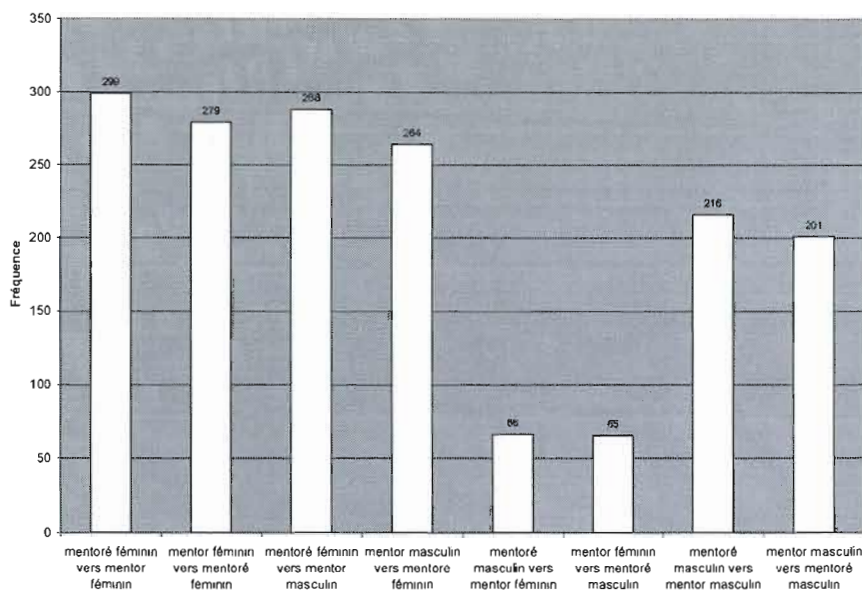


Figure 3.4. Nombre de messages envoyés dans le premier sous-échantillon en fonction du statut et du sexe ( $n = 1\,678$  messages).

En ce qui concerne l'analyse des messages, 22 039 unités ont été codées dans les messages du premier sous-échantillon. Le nombre d'unités codées est plus élevé chez les mentors ( $n = 13\,642$  unités) que chez les mentorés ( $n = 8\,397$  unités). Le tableau 3.3 contient les moyennes des unités codées selon le sexe pour les participants et les messages. Ainsi, le nombre moyen d'unités codées par participant est plus élevé pour les mentors que les mentorés. Toutefois, malgré le fait que le nombre de messages soit plus élevé chez les mentorés, le nombre moyen d'unités codées par message est tout de même plus élevé chez les mentors que chez les mentorés. Les mentors de sexe féminin ont également un nombre moyen d'unités codées plus élevé. Pour les messages envoyés par un participant de sexe féminin, le nombre moyen d'unités par message est également plus élevé que lorsque le participant est de sexe masculin.

Tableau 3.3.

Moyennes des unités codées dans le premier sous-échantillon par participant et par message selon le sexe

Variables	Unités codées					
	Participant			Message		
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>n</i>
Mentors	84.21	82.88	162	16.86	16.44	809
Féminin	89.57	85.21	70	18.23	15.46	344
Masculin	80.13	81.30	92	15.85	17.07	465
Mentorés	24.34	20.40	345	9.70	5.95	869
Féminin	24.86	19.55	239	10.12	5.93	587
Masculin	23.17	22.26	106	8.71	5.81	282

### 3.1.1. Habiletés d'aide et comportements textuels dans les messages du premier sous-échantillon

L'appendice H présente les messages échangés par une dyade. La correspondance de cette dyade a été sélectionnée, car elle représente bien les caractéristiques retrouvées dans les dyades en général. En effet, cette dyade comprend six messages d'environ 1 700 mots échangés sur 23 jours. La lecture de leurs courriels permet d'avoir une bonne idée des relations cybermentorales en plus de faciliter la compréhension des analyses à venir. Il est à noter que les messages n'ont pas été corrigés sur le plan de la langue. Seuls les noms et les lieux ont été supprimés.

Les figures 3.5 et 3.6 montrent, pour les mentors et les mentorés, les fréquences des codes dans l'ensemble des messages du premier sous-échantillon. Il est important de souligner que le code « Fichier-joint – Annexe » n'est pas inséré dans les figures, mais les fréquences associées à ce code sont considérées dans les totaux.

Pour les mentors, les codes « Information – Fait, donnée, opinion » et « Dévoilement » figurent parmi les codes les plus fréquents. En effet, ils représentent à eux seuls plus de 60% du nombre total des unités codées pour les mentors. Chez les mentorés, les requêtes appropriées et les manifestations d'exploration sur le plan des pensées, des comportements et des émotions sont très fréquentes dans les messages

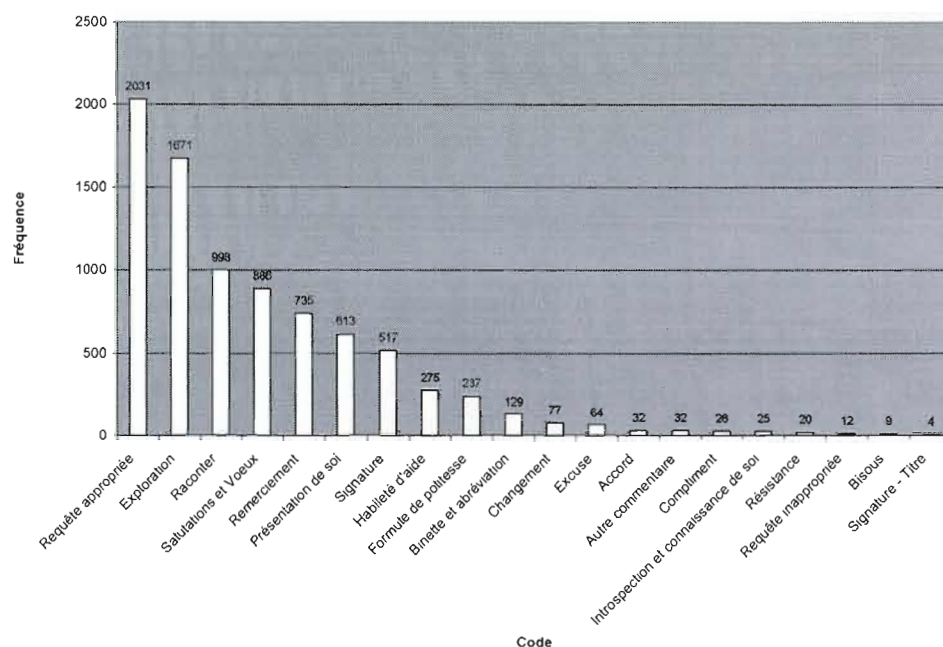


Figure 3.5. Fréquences des codes chez les mentorés du premier sous-échantillon ( $n = 8\,397$  codes).

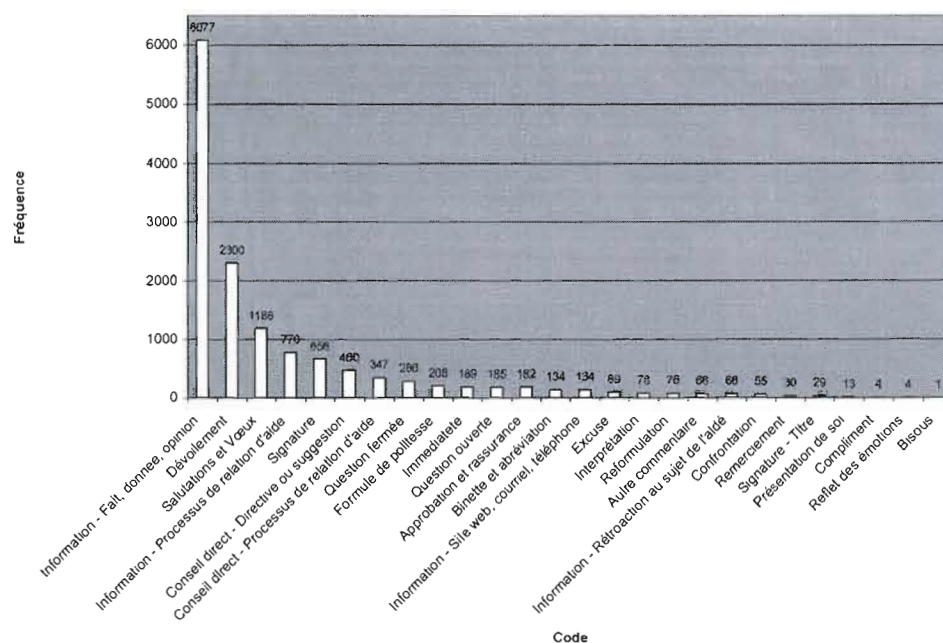


Figure 3.6. Fréquences des codes chez les mentors du premier sous-échantillon ( $n = 13\,642$  codes).

des mentorés, car elles constituent 44% des unités codées pour ces derniers. Il est intéressant de souligner que les autres commentaires qui couvrent des thèmes qui ne rejoignent pas le volet scolaire ou professionnel sont très peu fréquents à la fois chez les mentors et les mentorés. Les salutations, vœux et signatures montrent aussi des fréquences élevées tant chez les mentors que chez les mentorés.

Il est intéressant d'examiner les codes sous l'angle des dyades. Les figures 3.7 et 3.8 illustrent, pour les mentors et les mentorés, le pourcentage des dyades où il est possible de retrouver chacun des codes. Ainsi, des salutations et vœux de la part du mentor et du mentoré se retrouvent dans presque toutes les dyades. De plus, les mentors ont fourni des informations factuelles ou des opinions dans 94% des dyades, mais se sont dévoilés dans 75% des dyades. Il est intéressant de constater que les signatures de la part du mentor se retrouvent dans un plus grand nombre de dyades que les signatures de la part du mentoré. Les requêtes appropriées de la part du mentoré figurent dans la presque totalité des dyades. En somme, les mentorés formulent des requêtes et posent des questions aux mentors et les mentors fournissent des informations et leur opinion aux mentorés.

### **3.2. Profil du deuxième sous-échantillon : dyades de 17 messages et plus**

Le deuxième sous-échantillon comprend 25 dyades qui ont échangé de 16 à 112 messages ( $M = 25,68$  messages,  $ÉT = 18,96$ ), pour un total de 642 messages. Il est à noter que quatre messages ont été retirés de l'échantillon après la période du codage. Deux mentorés ont envoyé au même moment un message identique en triple, ce qui explique qu'une dyade analysée contient 16 messages plutôt que les 17 messages énoncés par le critère d'inclusion. Dix-huit mentorés sont de sexe féminin et sept sont de sexe masculin, pour un total de 25 mentorés. L'âge au début de la période d'expérimentation chez les mentorés se situe entre 13,9 ans à 16,7 ans ( $M = 14,79$  ans,  $ÉT = 0,71$ ). La figure 3.9 illustre le nombre de mentorés selon l'âge et le sexe. Le nombre de mentorés dans la tranche d'âge de 14 à 15 ans est donc nettement



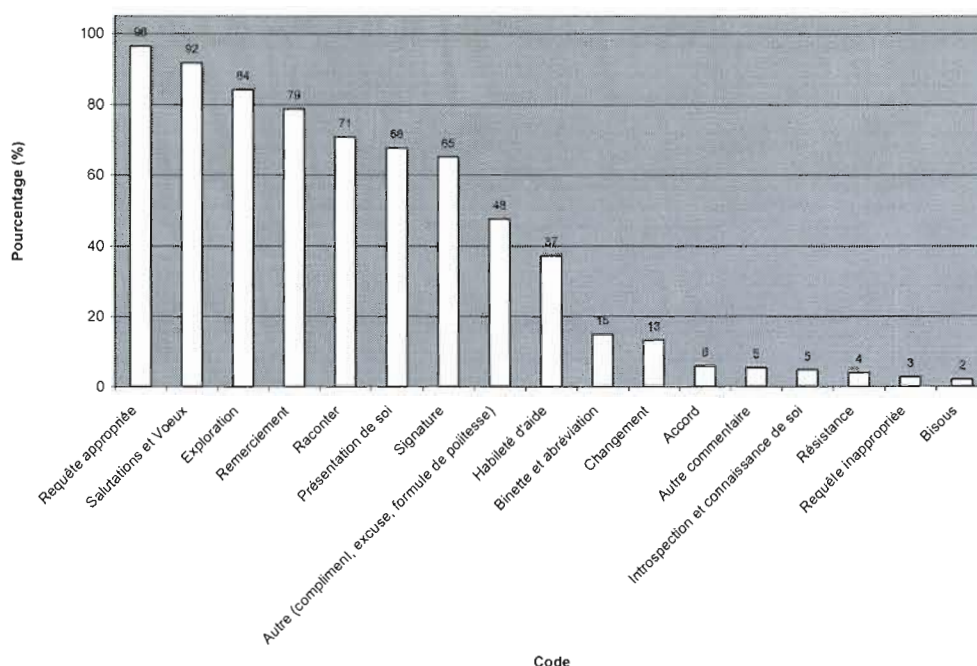


Figure 3.7. Pourcentages des dyades du premier sous-échantillon en fonction des codes chez les mentorés ( $n = 424$  dyades).

plus grand. Tous les mentorés sont de l'ordre d'enseignement du secondaire. Parmi les mentorés, deux se sont inscrits individuellement à *Academos*, un s'est inscrit dans le cadre d'une activité en classe qui comprend du soutien et des guides d'accompagnement développés et offerts par l'équipe *Academos* et 22 se sont aussi inscrits dans le cadre d'une activité en classe, mais sans obtenir les guides ni le soutien de l'équipe *Academos*. Seize mentorés proviennent de la région de Montréal, cinq de Laval, deux de la région de Chaudière-Appalaches et un des Laurentides. Dix-sept mentorés poursuivent leurs études secondaires au Collège Beaubois et sept mentorés se retrouvent dans sept établissements d'enseignement différents. Les mentorés ont eu d'un à cinq mentors différents ( $M = 2.36$ ).



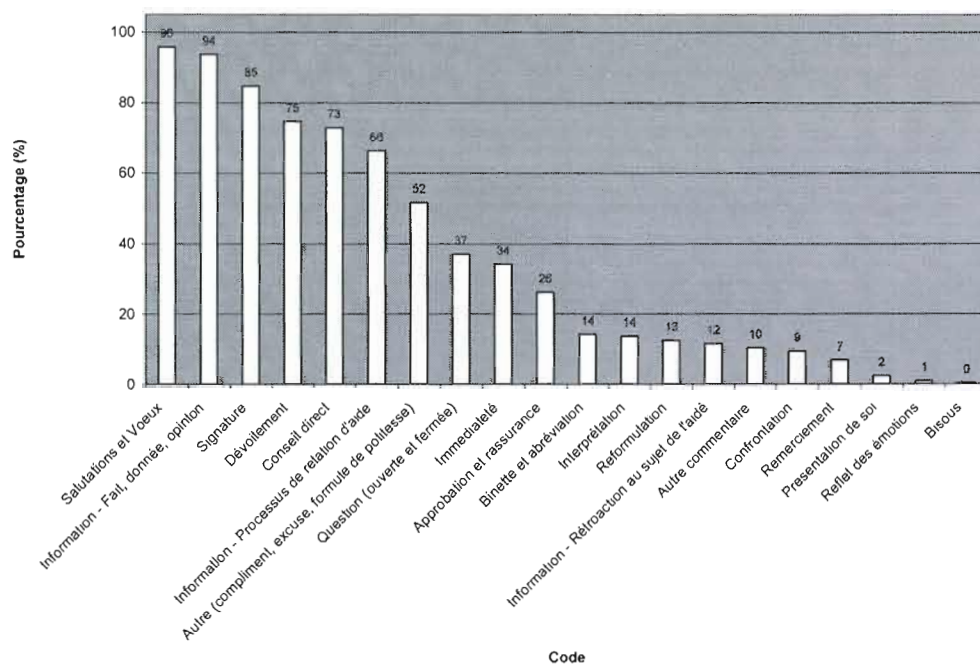


Figure 3.8. Pourcentages des dyades du premier sous-échantillon en fonction des codes chez les mentors ( $n = 424$  dyades).

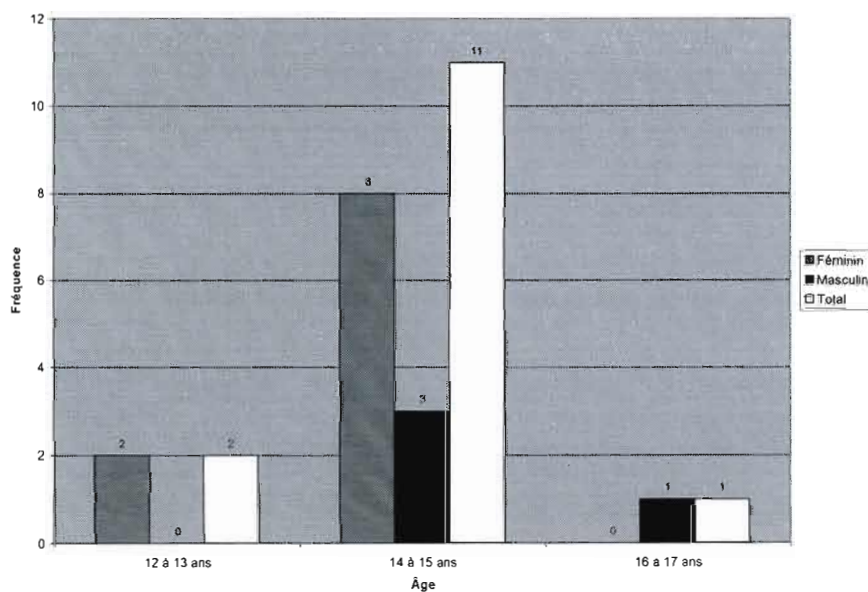


Figure 3.9. Nombre de mentorés dans le deuxième sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe ( $n = 14$  mentorés).

Sur les 21 mentors, huit sont de sexe féminin et treize sont de sexe masculin. L'âge des mentors varie de 22,5 ans à 62,7 ans ( $M = 39,09$  ans,  $ÉT = 11,61$ ). La figure 3.10 montre le nombre de mentors selon l'âge et le sexe. Près de la moitié des mentors ont entre 25 et 34 ans. Les mentors ont échangé en moyenne avec près de neuf mentorés différents ( $M = 8,95$ ). Un mentor a même été impliqué dans 20 dyades cybermentorales différentes. Il est possible de retrouver 23 professions ou métiers différents chez les mentors (voir tableau 3.4).

Durant la période d'expérimentation, les échanges se sont déroulés sur une période variant de 10 à 263 jours ( $M = 98,76$  jours,  $ÉT = 65,36$ ). Les dyades ont échangé en moyenne 0,44 message par jour ( $ÉT = 0,43$ ). En moyenne, la différence d'âge entre les mentors et les mentorés est de 24,83 ans. Le nombre moyen de messages échangés dans les dyades est d'environ 26 messages ( $ÉT = 18,96$ ).

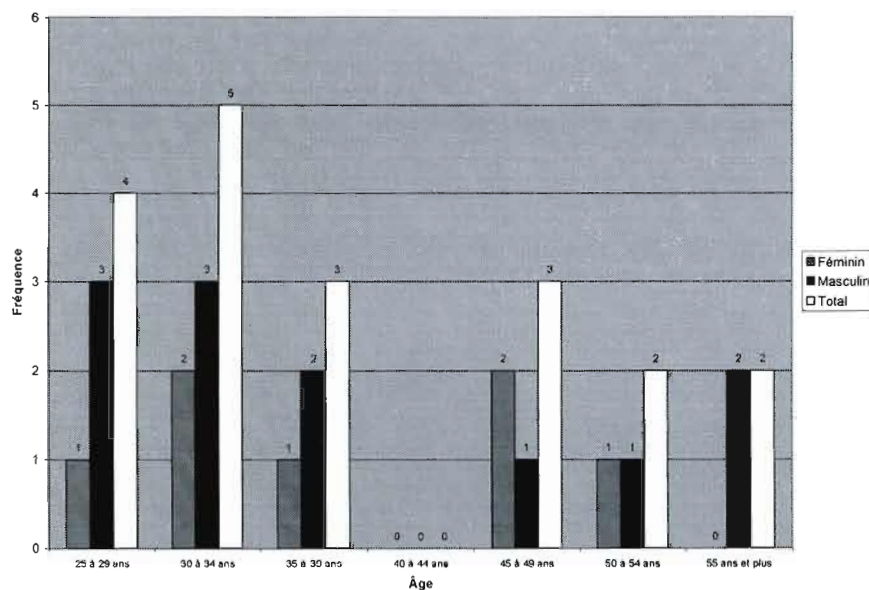


Figure 3.10. Nombre de mentors dans le deuxième sous-échantillon en fonction de l'âge et du sexe ( $n = 19$  mentors).

Tableau 3.4.

Tableau des fréquences des métiers et professions chez les mentors du deuxième sous-échantillon

Profession	Fréquence
1. Architecte / Technicien(ne) en architecture	1
2. Chargé(e) de projet / Coordonnateur(trice) / Responsable (projet; services)	1
3. Chercheur(e)	1
4. Conseiller(ère) (autres)	1
5. Designer	2
6. Designer de mode	1
7. Enseignant(e) / Professeur(e)	1
8. Infirmier(ère)	1
9. Infographiste	1
10. Informaticien(ne)	1
11. Ingénieur(e)	1
12. Interprète	1
13. Journaliste	2
14. Médecin omnipraticien / généraliste / chirurgien(ne)	2
15. Météorologiste / Météorologue	1
16. Négociateur(trice) à la bourse	1
17. Nutritionniste / diététiste	1
18. Réalisateur(trice) (télévision)	1
19. Technicien(ne) / Technologue	1
20. Traducteur(trice)	1

De légères variations existent dans le nombre de messages envoyés selon le statut (mentor ou mentoré) et le sexe (voir figure 3.11). La taille moyenne des dyades est approximativement de 4845 mots. La taille des dyades varie considérablement, allant de 670 mots à 31 753 mots, soit l'équivalent de plus de 90 pages de texte écrit à double interligne. Les mentors ont écrit en moyenne 3 474 mots par dyade ( $\bar{ET} = 4\,411,5$ ). Cette moyenne s'élève à 1 352 mots par dyade ( $\bar{ET} = 1\,680,6$ ) chez les mentorés. Le deuxième sous-échantillon comprend trois types de dyade: les dyades où le mentor et le mentoré sont à la fois du même sexe ainsi que les dyades où le mentor est de sexe masculin et le mentoré de sexe féminin (voir figure 3.12).

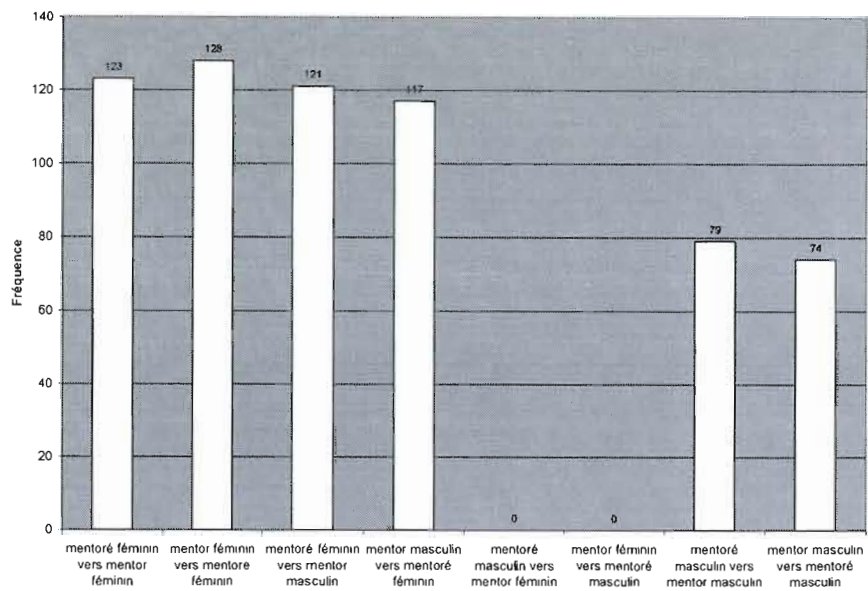


Figure 3.11. Nombre de messages envoyés dans le deuxième sous-échantillon en fonction du statut et du sexe ( $n = 642$  messages).

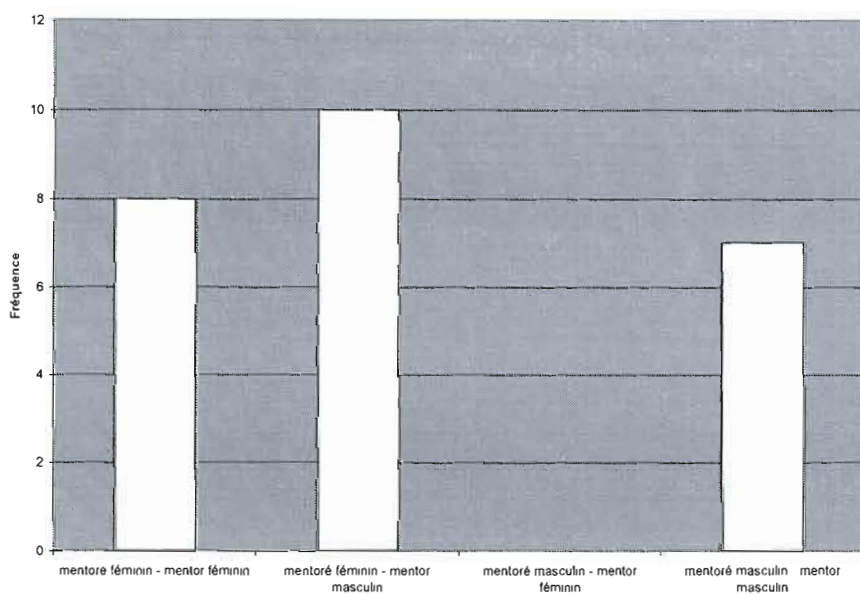


Figure 3.12. Répartition du sexe dans les dyades du deuxième sous-échantillon ( $n = 25$  dyades).

Tableau 3.5.

Moyennes des unités codées dans le deuxième sous-échantillon par participant et par message selon le sexe

Variables	Unités codées					
	Participant			Message		
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>n</i>
Mentors	281	340,58	21	18,5	15,59	319
Féminin	387,25	511,20	8	24,2	20,33	128
Masculin	215,62	169,50	13	14,68	9,68	191
Mentorés	133,08	164,93	25	10,3	6,2	323
Féminin	156,72	189,03	18	11,56	6,38	244
Masculin	72,29	39,76	7	6,41	3,34	79

Au total, 9228 unités ont été codées dans le deuxième sous-échantillon, soit 5901 unités pour les mentors et 3327 unités pour les mentorés. Le tableau 3.5 présente la compilation des moyennes des unités codées par participant et par message selon le statut et le sexe. Ce dernier illustre les mêmes tendances que le premier sous-échantillon, c'est-à-dire que le nombre moyen d'unités codées par participant et par message est plus élevé chez les mentors et que le nombre moyen d'unités codées par participants et par message est plus élevé chez les participants de sexe féminin.

### **3.2.1. Habiletés d'aide et comportements textuels dans les messages du deuxième sous-échantillon**

Les figures 3.13 et 3.14 illustrent le nombre d'unités codées pour toutes les habiletés d'aide et tous les comportements textuels manifestés dans les échanges, et ce, chez les mentors et les mentorés. Les similitudes et les différences entre les deux sous-échantillons sont présentées dans la prochaine section.

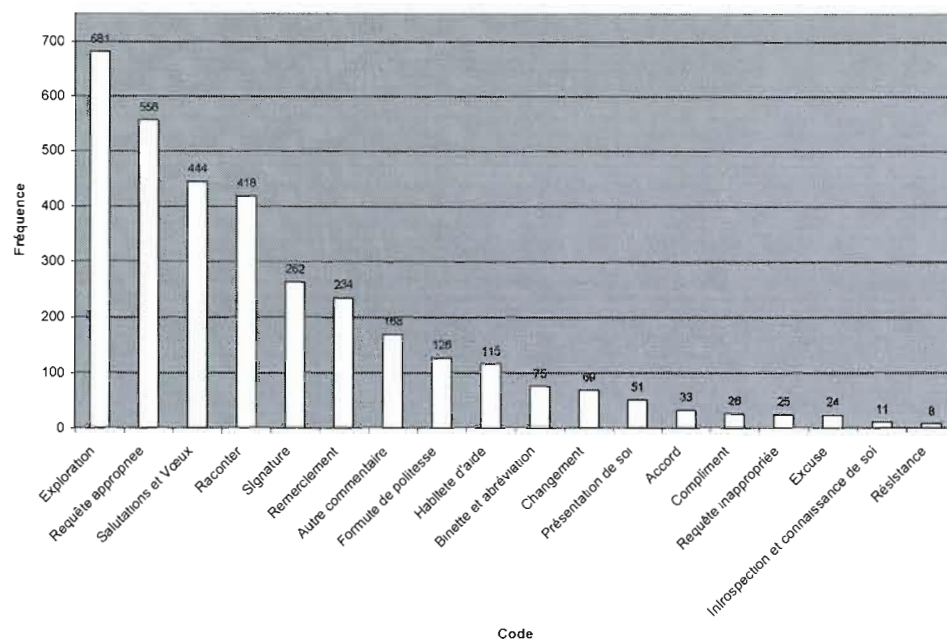


Figure 3.13. Fréquences des codes chez les mentorés du deuxième sous-échantillon ( $n = 3\,327$ ).

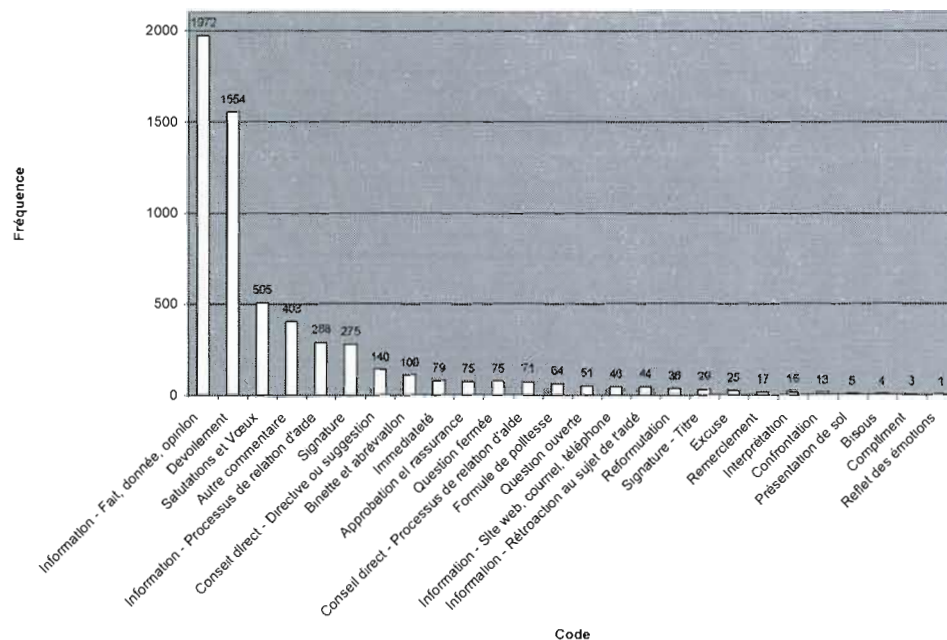


Figure 3.14. Fréquences des codes chez les mentors du deuxième sous-échantillon ( $n = 5\,901$ ).



En ce qui a trait au pourcentage des dyades dans lesquelles il est possible de retrouver chacun des codes, le tiers des codes des mentors se retrouvent dans plus de 90% des dyades et près des deux tiers des codes figurent dans plus de la moitié des dyades (voir figure 3.15). Chez les mentorés, la tendance est encore plus marquée puisque 56% des codes se retrouvent dans au moins 88% des dyades (voir figure 3.16). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la dyade est plus susceptible de présenter des comportements textuels diversifiés lors que la correspondance est plus longue.

### **3.3. Similitudes et différences entre les deux sous-échantillons au niveau des habiletés d'aide et comportements textuels**

En ce qui concerne la fréquence des codes, il est possible de constater des similitudes et des différences entre les deux sous-échantillons. En effet, les codes « Information – Fait, donnée, opinion » et « Dévoilement » sont encore les deux codes les plus fréquents chez les mentors et représentent près de 63% des unités codées. Les requêtes appropriées et les comportements liés à l'exploration affective et cognitive-comportementale sont également les deux codes les plus fréquents chez les mentorés. Toutefois, ils ne représentent que 37% des unités codées et l'exploration est plus fréquente que les requêtes dans le deuxième sous-échantillon, ce qui n'est pas le cas du premier sous-échantillon. La fréquence des autres commentaires est nettement plus élevée chez les mentors et les mentorés du deuxième sous-échantillon. Les proportions des autres habiletés observées chez les mentors et comportements textuels relevés chez les mentorés sont similaires d'un sous-échantillon à l'autre.

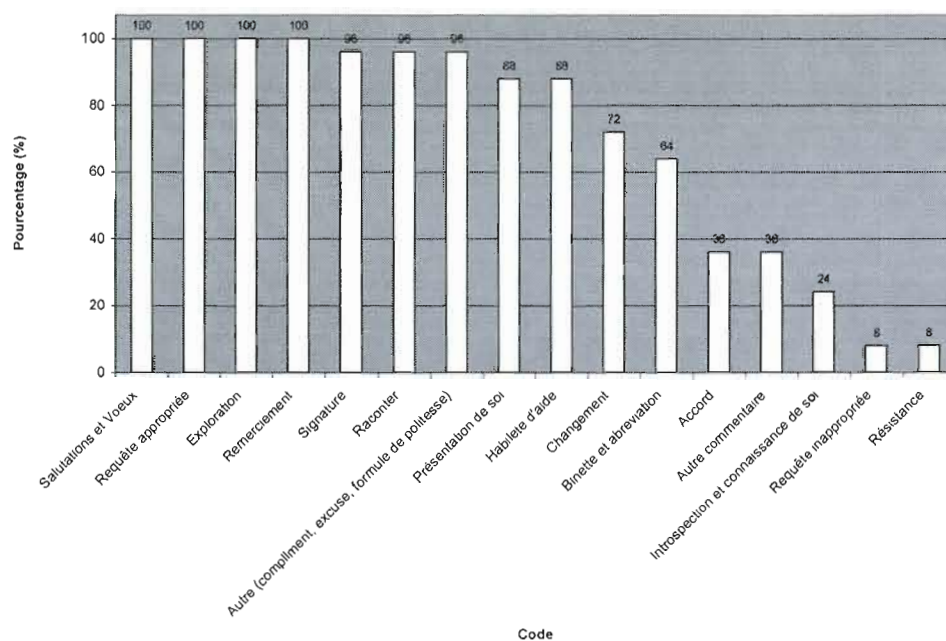


Figure 3.15. Pourcentages des dyades du deuxième sous-échantillon en fonction des codes chez les mentorés ( $n = 25$  dyades).

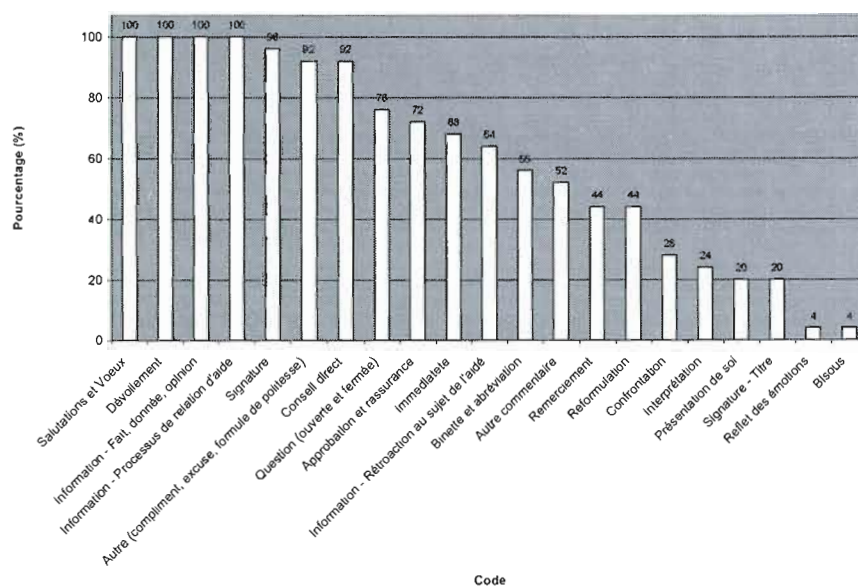


Figure 3.16. Pourcentages des dyades du deuxième sous-échantillon en fonction des codes chez les mentors ( $n = 25$  dyades).



### **3.4. Analyses descriptives de la répartition des codes dans les messages**

De plus amples analyses descriptives s'avèrent nécessaires afin d'avoir une meilleure idée de la répartition des unités codées dans les messages. Dans un premier temps, il sera question d'observer la répartition des codes selon la position des codes dans le message et la longueur du message (nombre d'unités codées dans le message). Dans un deuxième temps, la répartition des codes sera analysée selon la position des codes dans le message et la position du message dans la dyade (c.-à-d. premier message, message médian ou dernier message).

#### **3.4.1. Répartition des codes selon la position des codes dans le message et la longueur du message**

Les figures 3.17 et 3.18 illustrent la répartition des codes chez les mentorés et les mentors des deux sous-échantillons pour l'ensemble des messages comprenant cinq, dix et dix-sept unités. Le choix du nombre d'unités est basé sur le nombre moyen d'unités par message chez les mentors (17) et les mentorés (10). De plus, les messages ayant cinq unités sont très fréquents au sein des deux sous-échantillons. Ces graphiques permettent donc d'avoir une vue d'ensemble des codes ainsi que de leur rang dans le message selon différentes longueurs de message.

À première vue, que ce soit pour les mentorés ou les mentors, il est possible de remarquer rapidement que les salutations et les vœux surviennent principalement en début de message tandis que les signatures apparaissent à la fin. En ce qui concerne les mentorés, les messages composés de cinq unités semblent similaires dans les deux sous-échantillons.

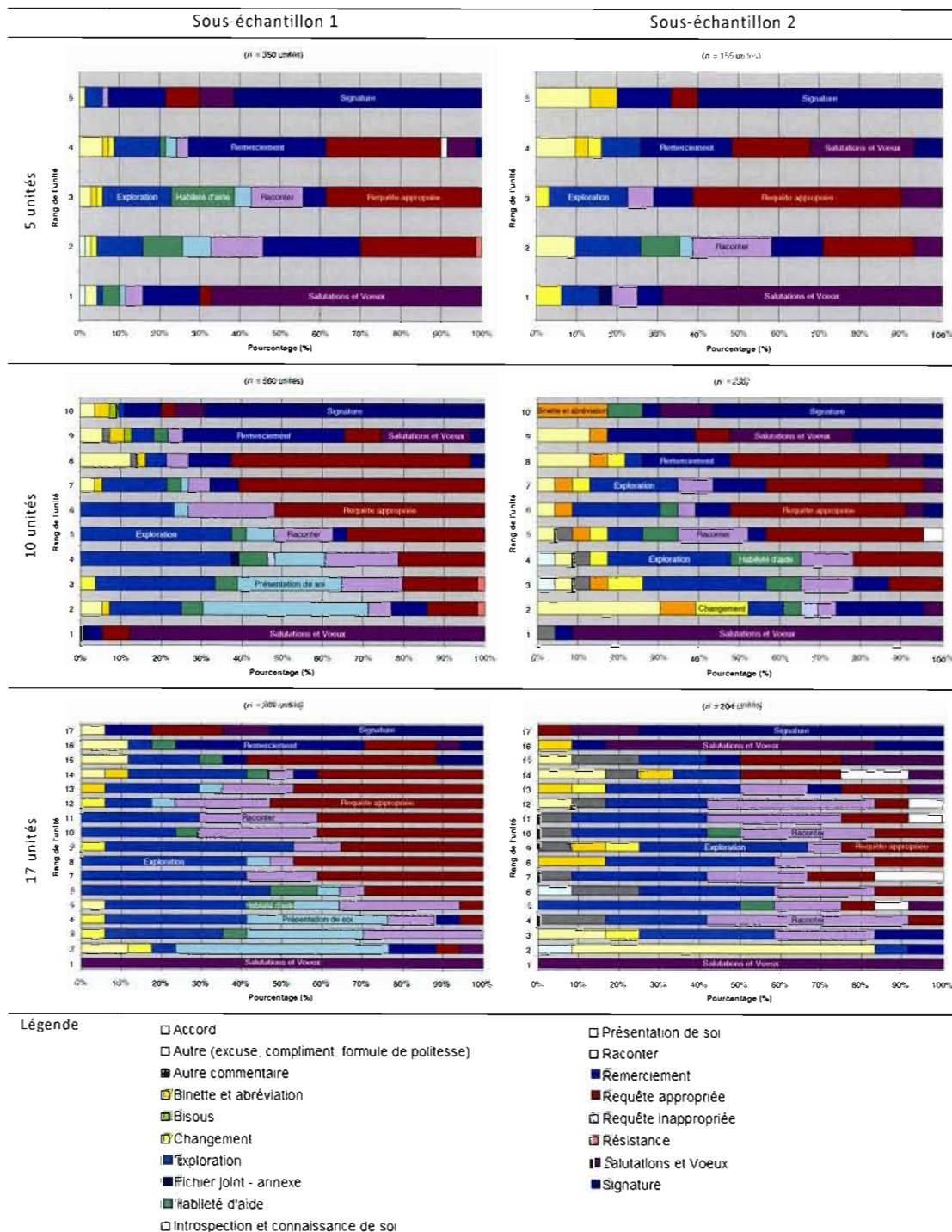
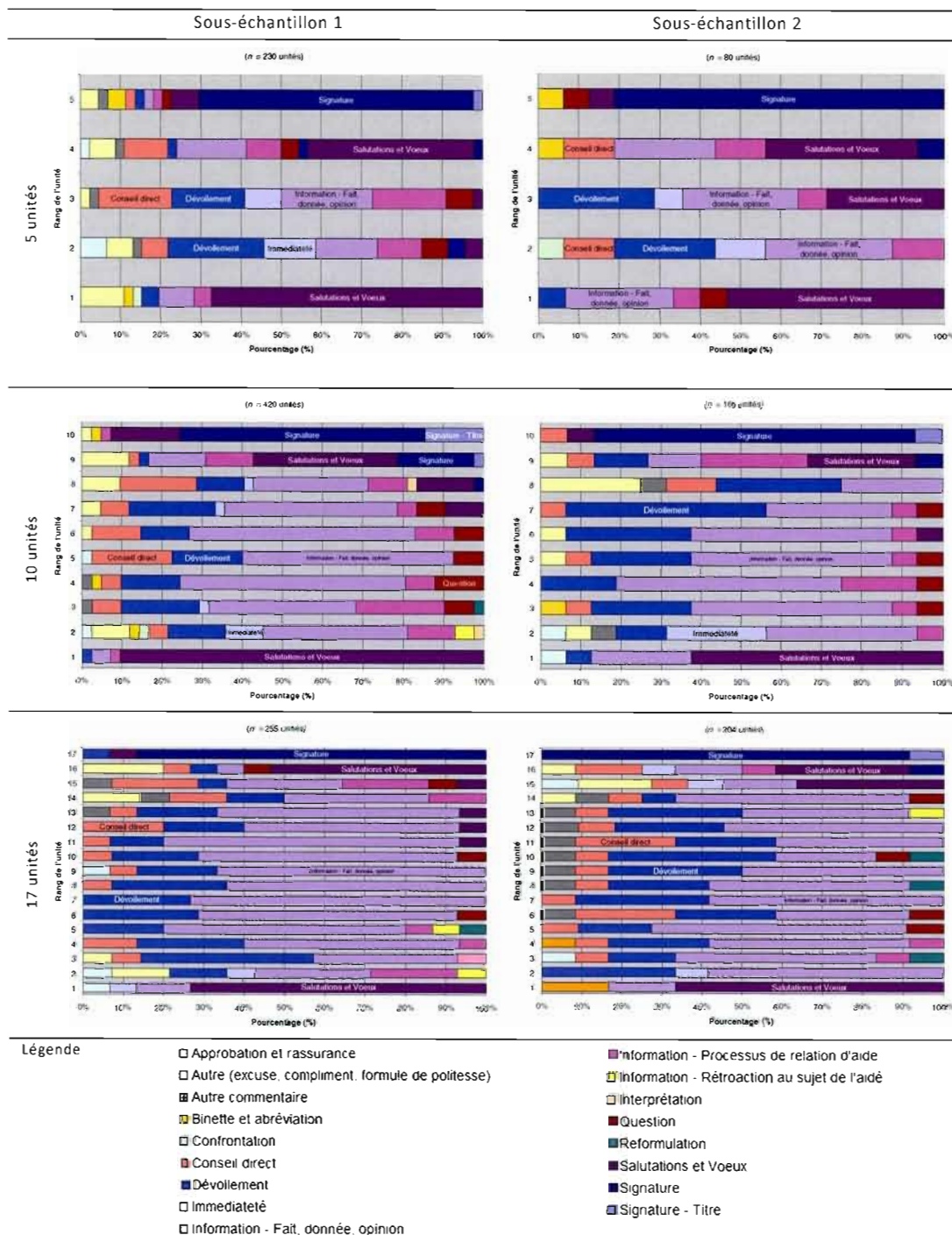


Figure 3.17. Répartition des codes des mentorés en pourcentage dans les deux sous-échantillons selon la position de l'unité dans le message pour les messages ayant 5, 10 et 17 unités.



**Figure 3.18.** Répartition des codes des mentors en pourcentage dans les deux sous-échantillons selon la position de l'unité dans le message pour les messages ayant 5, 10 et 17 unités.

Dans le premier sous-échantillon, les messages ayant dix unités accordent une plus grande place aux requêtes (surtout vers la moitié du message) et à l'exploration affective et cognitive-comportementale. Les éléments associés à la présentation de soi sont plus visibles dans le premier sous-échantillon, car leur proportion est plus élevée en raison du plus grand nombre de dyades. La présentation de soi survient surtout dans le premier message. Ainsi, puisque le deuxième sous-échantillon comprend 25 dyades et que le premier sous-échantillon en comprend 424, dont 72,4% sont analysées en entier et composées de deux à six messages, il est normal que leur proportion soit plus élevée. Dans le premier sous-échantillon, les remerciements semblent être au début ou à la fin du message, ce qui est moins apparent dans le deuxième sous-échantillon.

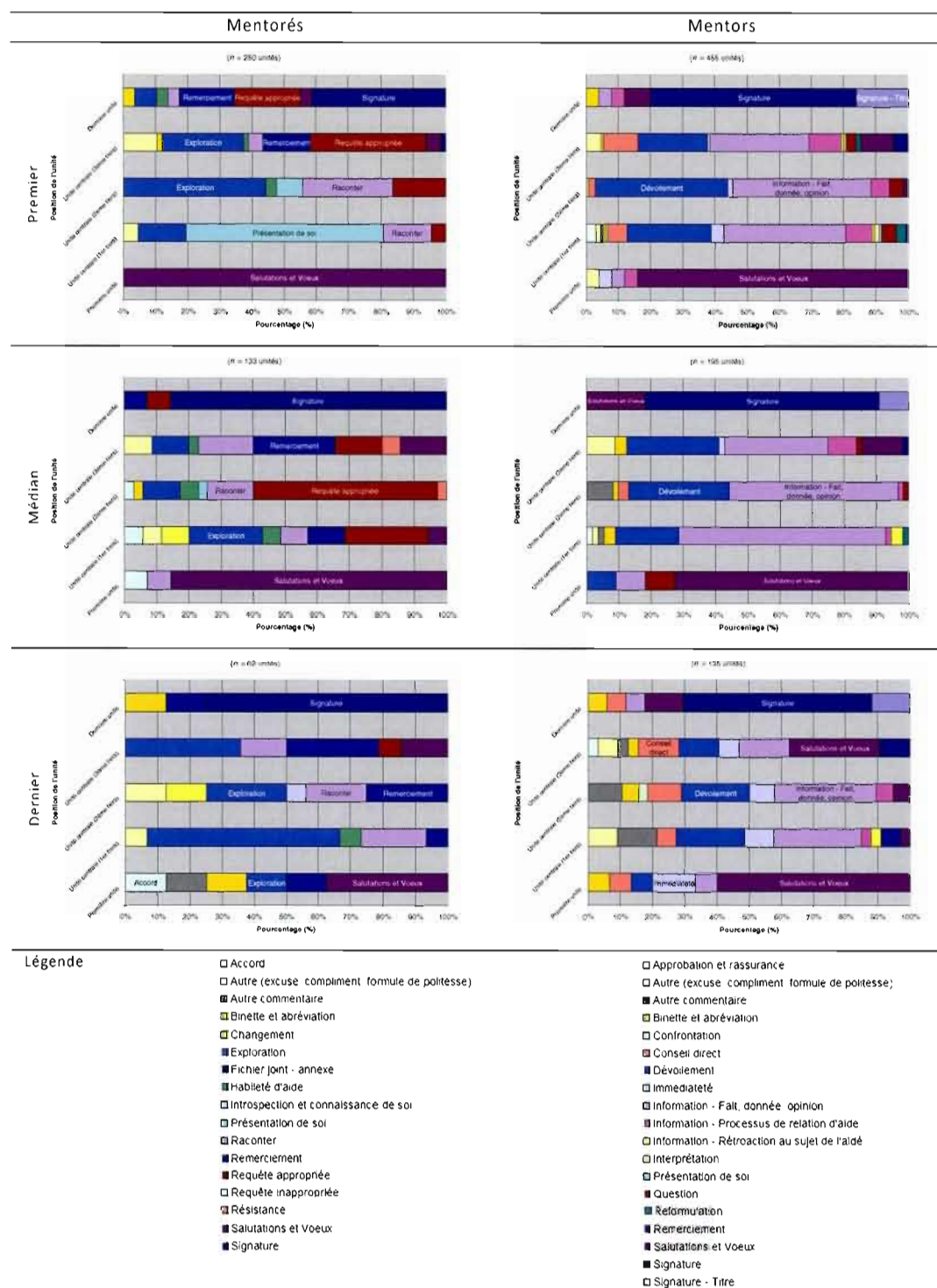
Pour les messages ayant 17 unités, les requêtes sont nettement plus présentes dans le premier sous-échantillon. Elles semblent également survenir de façon plus marquée à partir du tiers du message. Les présentations de soi sont encore plus apparentes dans le premier sous-échantillon et surviennent principalement au début du message. Les remerciements se manifestent en début et en fin de message pour les deux sous-échantillons. Les requêtes inappropriées ne figurent que dans le deuxième sous-échantillon et sont plus perceptibles dans les messages ayant un plus grand nombre d'unités codées.

En ce qui a trait aux mentors, la répartition des codes paraît plus similaire. En effet, en observant les codes « Information – Fait, donnée, opinion », « Dévoilement », « Conseil direct », « Salutations et Vœux » et « Signature », les deux sous-échantillons entre eux ainsi que les messages ayant 5, 10 et 17 unités semblent avoir les mêmes tendances globales.

### **3.4.2. Répartition des codes selon la position des codes dans le message et la position du message dans la dyade**

Voici maintenant la répartition des codes dans les messages en fonction du positionnement du message dans la dyade. Les figures 3.17 et 3.18 tiennent compte de l'ordre dans lequel les codes surviennent, mais ne considèrent pas la position du message dans la dyade. Dans la figure 3.19, cette répartition est représentée pour les premiers messages, les messages médians et les derniers messages du deuxième sous-échantillon. Il est à noter que les premiers messages comprennent le premier message envoyé par le mentoré ainsi que le premier message envoyé par le mentor, ce qui correspond habituellement au premier et deuxième message pour chacune des dyades. Les messages médians (c.-à-d. le message se retrouvant au milieu de l'échange) et les derniers messages ont été rassemblés et classés selon le statut de l'auteur, soit mentor ou mentoré. De plus, puisque les messages retenus ne comprennent pas le même nombre d'unités, les messages ont tous été reportés sur cinq unités: la première unité et la dernière unité correspondent à toutes les premières et dernières unités des messages tandis que les unités centrales sont réparties en trois blocs selon leur ordre d'apparition. Par exemple, pour un message ayant huit unités codées, les unités se répartissent ainsi: la première et la dernière unité se retrouvent respectivement dans les sections première et dernière unité, la deuxième et la troisième unité se retrouvent dans la première section des unités centrales, la quatrième et la cinquième unité dans la deuxième section des unités centrales et la sixième de même que la septième unité sont dans la troisième et dernière section des unités centrales. Cette répartition permet de voir où se situent les codes dans le corps du message.





**Figure 3.19.** Répartition des codes des mentors et des mentorés en pourcentage dans le deuxième sous-échantillon pour les premiers messages, les messages médians et les derniers messages selon la position de l'unité dans le message.

Pour le premier message du mentoré, la figure illustre que les éléments associés à la présentation de soi surviennent principalement dans le premier tiers du message tandis que les requêtes appropriées sont plus présentes vers le dernier tiers et la fin du message. Les remerciements apparaissent davantage vers le dernier tiers du message. Dans le premier message du mentor, il semble que les informations factuelles et opinions ainsi que le dévoilement se présentent dans des proportions similaires pour tout le corps du message.

Pour les messages médians, la proportion d'exploration est moins grande que dans les premiers messages. Les requêtes sont très présentes, surtout dans le milieu du corps du message. Du côté des mentors, les informations factuelles et les opinions se retrouvent en plus grande proportion dans le premier tiers du corps du message, comparativement aux premiers messages. Toutefois, leur proportion pour le reste du message semble similaire aux premiers messages.

Les derniers messages des mentorés montrent que les proportions de remerciements, d'exploration affective, cognitive et comportementale sont largement plus grandes que dans les messages précédents. Les mentors semblent se dévoiler beaucoup moins dans les derniers messages, mais ils tendent à laisser plus de place aux conseils directs et à l'immédiateté. La comparaison de ces figures permet donc de voir que de façon globale, les premiers messages, les messages médians et les derniers messages ont des configurations différentes.

Pour le premier sous-échantillon, l'exercice n'a pas été réalisé pour l'ensemble des dyades en raison de la sélection aléatoire des séquences de six messages. En effet, pour les dyades ayant plus de six messages, il n'est pas possible de sélectionner tous les premiers messages, les messages médians et les derniers messages. Toutefois, la même procédure a été utilisée pour les dyades ayant un total de deux messages échangés, c'est-à-dire le premier par le mentoré et le second par le mentor. La décision de retenir uniquement les dyades ayant échangé deux messages repose sur le fait que ce type de dyade est le plus fréquent dans le premier sous-échantillon (146 dyades). De plus, il était aussi question de savoir si les premiers et deuxièmes

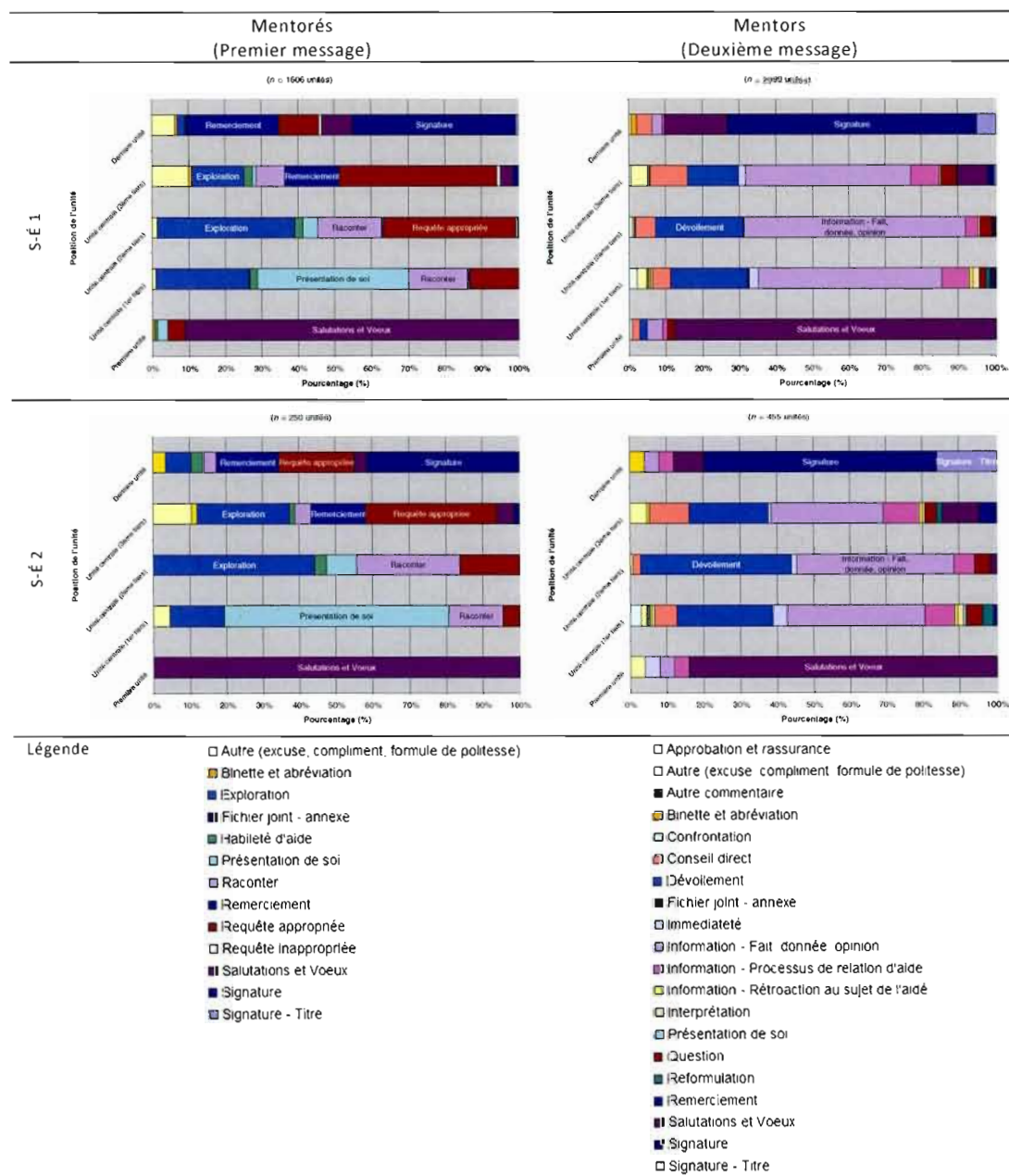
messages des dyades courtes et longues se ressemblent ou diffèrent. La figure 3.20 met en parallèle la répartition des codes des mentors et des mentorés des dyades courtes et longues selon la position des codes dans les messages.

Cette comparaison permet de voir que les premiers messages envoyés par les mentorés se ressemblent grandement et ce, peu importe le nombre de messages échangés dans la dyade. Les requêtes sont plus marquées à partir du deuxième tiers du message pour le premier sous-échantillon tandis que les éléments de présentation de soi semblent avoir une proportion un peu plus grande dans le premier tiers du corps des messages du deuxième sous-échantillon. Les premiers messages envoyés par les mentors sont aussi semblables. Cependant, la proportion de dévoilement semble légèrement plus élevée dans le deuxième sous-échantillon alors que les informations factuelles et les opinions paraissent plus présentes dans le premier sous-échantillon. En somme, que la dyade ait deux messages ou qu'elle en comporte un plus grand nombre, les premiers messages échangés se ressemblent globalement.

### **3.5. Portrait des échanges de cybermentorat**

Afin de procéder aux analyses, des proportions ont été calculées à partir des fréquences des codes. Ainsi, pour toutes les dyades, la fréquence de chacun des codes a été mise en proportion selon le nombre total d'unités codées du participant dans la dyade (p. ex. s'il s'agit d'un code de la grille des mentors, la proportion est effectuée avec le nombre total d'unités codées du mentor dans la dyade). Le fait d'effectuer des analyses sur des proportions permet de mieux comparer les dyades et évite les disproportions qui pourraient survenir entre les dyades qui ont un nombre plus élevé d'unités codées et celles qui en ont moins.





**Figure 3.20.** Comparaison entre la répartition des codes des mentors et des mentorés en pourcentage des dyades du premier sous-échantillon ayant échangé deux messages et des dyades du deuxième sous-échantillon ayant échangé au moins 17 messages pour le premier message envoyé par le mentoré et le mentor selon la position de l'unité dans le message.

Considérant le nombre important de codes chez les mentors et les mentorés, une sélection a été effectuée pour obtenir les codes les plus pertinents à retenir pour des fins d'analyses statistiques. Des codes ont également été regroupés pour les mentors et les mentorés. Chez les mentors et les mentorés, les codes « Compliment », « Excuse » et « Formule de politesse » ont été regroupés pour former le code « Autre ». Du côté des mentors, le regroupement des codes « Conseil direct – Directive ou suggestion » et « Conseil direct – Processus de relation d'aide » a formé le code « Conseil direct ». Les codes « Question ouverte » et « Question fermée » sont devenus le code « Question ». Du côté des mentorés, tous les codes de la rubrique « Aide » en plus du code « Reformulation » ont formé le code « Habileté d'aide ». Les codes « Exploration affective » et « Exploration cognitive-comportementale » ont été regroupés sous le code « Exploration ».

Par la suite, la sélection des codes a été effectuée selon les critères suivants: le code doit être utilisé par au moins 70% des participants et à partir des codes obtenus, la moyenne des ratios du code doit être d'au moins 4%. Il est à noter que, pour être sélectionné, un code doit satisfaire les critères pour au moins un sous-échantillon et non les deux sous-échantillons. Le tableau 3.6 présente la liste des codes sélectionnés pour les analyses.

Dans un premier temps, le postulat de base quant à la normalité des distributions a été vérifié et respecté pour toutes les variables soumises aux corrélations, aux analyses de variance et aux tests *t*. Le postulat relié à l'homogénéité des variances a aussi été vérifié et respecté pour toutes les variables impliquées dans les analyses de variance et les tests *t*. Il est à noter qu'afin de respecter les postulats de base, des transformations mathématiques (p. ex. logarithme, racine carrée, réciproque) ont été appliquées sur certaines variables. Les valeurs ont été dichotomisées lorsque le code n'était pas utilisé par au moins 20% des dyades puisque dans ce cas, aucune transformation n'est possible pour rencontrer le postulat lié à la normalité des distributions. Il est à noter que les variables suivantes n'ont pas été retenues pour les analyses étant donné qu'aucune transformation mathématique n'a

Tableau 3.6.

Liste des codes sélectionnés pour les deux sous-échantillons selon les critères établis

Codes	Pourcentage (%)			
	Sous-échantillon 1		Sous-échantillon 2	
	Critère 1 <sup>a</sup> (% dyades)	Critère 2 <sup>b</sup> (% codes)	Critère 1 <sup>a</sup> (% dyades)	Critère 2 <sup>b</sup> (% codes)
<b>Mentors</b>				
M - Salutations et Voeux <sup>3</sup>	95,75	11,76	100	9,52
M - Signature	84,67	6,24	96	6,01
M - Conseil direct	72,88	6,94	92	4,40
M - Dévoilement	74,53	14,63	100	25,29
M - Information - Fait, donnée, opinion	93,63	39,81	100	36,11
M - Information - Processus de la relation	66,27	5,86	100	5,26
M - Question	37,03	4,22	76	2,48
<b>Mentorés</b>				
Mé - Autre	47,64	3,71	96	4,70
Mé - Présentation de soi	67,69	8,60	88	2,14
Mé - Remerciement	78,77	9,36	100	9,75
Mé - Salutations et Voeux	91,75	12,14	100	13,27
Mé - Signature	65,09	6,06	96	8,63
Mé - Exploration	84,20	18,26	100	18,21
Mé - Raconter	70,75	10,15	96	10,15
Mé - Requête appropriée	96,46	25,78	100	21,16

<sup>a</sup> Le critère 1 réfère au pourcentage des dyades qui ont utilisé le code au moins une fois. Pour être retenu, le code doit être utilisé par au moins 70% des dyades dans l'un des deux sous-échantillons.

<sup>b</sup> Le critère 2 réfère au pourcentage d'utilisation du code dans les sous-échantillons respectifs. Pour être retenu, le code doit avoir répondu au critère 1 et doit être utilisé pour au moins 4% des unités codées dans l'un des deux sous-échantillons.

permis à ces variables de rencontrer les postulats de base: le nombre de messages envoyés au total dans tous les échanges pour le mentor et le mentoré, le nombre de caractères écrits par le mentor et le mentoré dans tous les échanges et le nombre de visites du mentor sur le site d'Academos.

### 3.5.1. Liens entre les différentes variables

Des corrélations ont ensuite été effectuées entre plusieurs variables. Pour le premier sous-échantillon, les résultats révèlent un lien significatif entre le nombre de visites du mentoré sur le site d'Academos et le nombre de partenaires avec qui il a été impliqué dans une relation cybermentoriale ( $r(422) = 0,54, p < 0,05$ ). En outre, la

<sup>3</sup> « M » signifie « Mentor » et « Mé » veut dire « Mentoré ».

différence d'âge entre le mentor et le mentoré est fortement liée à l'âge du mentor ( $r(183) = 0,99, p < 0,001$ ). Le nombre total de messages échangés dans la dyade est aussi lié à la durée de la relation cybermentoriale ( $r(422) = 0,71, p < 0,001$ ), au nombre de caractères échangés dans la dyade ( $r(422) = 0,69, p < 0,001$ ) ainsi qu'au nombre d'unités codées chez le mentor ( $r(422) = 0,50, p < 0,001$ ), chez le mentoré ( $r(422) = 0,60, p < 0,001$ ) et au total dans la dyade ( $r(422) = 0,57, p < 0,001$ ). Enfin, les variables suivantes montrent de fortes corrélations entre elles: la durée de la relation cybermentoriale, la taille de la dyade (nombre de mots échangés), le nombre d'unités codées (pour le mentor, le mentoré et au total) ainsi que le nombre de messages envoyés par le mentor et par le mentoré dans la dyade (voir tableau 3.7).

Les valeurs suivantes ont été dichotomisées dans le premier sous-échantillon: « M – Signature », « M – Conseil Direct », « M – Dévoilement », « M – Information – Processus de relation d'aide », « M – Question », « Mé – Présentation de soi », « Mé – Remerciement », « Mé – Signature », « Mé – Autre » et « Mé – Raconter ».

Les résultats indiquent la présence de liens significatifs entre le nombre d'unités codées du mentor dans la dyade et la présence du code « M – Dévoilement » ( $r(422) = 0,41, p < 0,001$ ). Un lien apparaît également significatif entre le nombre total d'unités codées dans la dyade et le code « M – Dévoilement » ( $r(422) = 0,39, p < 0,001$ ). Pour les mentorés, des liens significatifs ressortent entre le nombre d'unités codées du mentoré dans la dyade et les codes « Mé – Signature » ( $r(422) = 0,42, p < 0,001$ ) et « Mé – Raconter » ( $r(422) = 0,50, p < 0,001$ ). Une corrélation s'est avérée significative entre les codes « Mé – Exploration » et « Mé – Requête appropriée » ( $r(417) = -0,48, p < 0,001$ ).

Tableau 3.7.

Corrélations entre sept variables du premier sous-échantillon

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Durée (en jours)	--	0,48***	0,36***	0,41***	0,32***	0,72***	0,70***
2. Taille de la dyade (en caractères)		--	0,90***	0,72***	0,87***	0,67***	0,70***
3. Nb unités dans la dyade			--	0,83***	0,95***	0,54***	0,56***
4. Nb unités du mentoré dans la dyade				--	0,65***	0,59***	0,58***
5. Nb unités du mentor dans la dyade					--	0,46***	0,51***
6. Nb de messages envoyés par le mentoré dans la dyade						--	0,94***
7. Nb de messages envoyés par le mentor dans la dyade							--

Note.

\*\*\*  $p < 0,001$ .

Des corrélations ressortent aussi entre le nombre de codes du mentor dans la dyade et la présence de conseils directs ( $r(422) = 0,32, p < 0,001$ ), d'informations sur le processus ( $r(422) = 0,32, p < 0,001$ ) et la proportion d'informations factuelles et des opinions ( $r(422) = 0,34, p < 0,001$ ). En outre, plus le nombre de codes du mentoré dans la dyade augmente, plus le dévoilement chez le mentor apparaît présent dans les dyades ( $r(422) = 0,30, p < 0,001$ ). Le nombre d'unités codées dans la dyade est également corrélé positivement à la proportion d'informations factuelles et d'opinions du mentor ( $r(422) = 0,30, p < 0,001$ ) de même qu'à la présence d'éléments racontés ( $r(422) = 0,34, p < 0,001$ ), de signatures ( $r(422) = 0,34, p < 0,001$ ) et d'éléments autres comme des compliments, des excuses ou des formules de politesse ( $r(422) = 0,31, p < 0,001$ ) chez le mentoré. Enfin, les résultats indiquent que le nombre de caractères (ou de mots échangés) dans une dyade est associé à la présence du dévoilement dans les dyades ( $r(422) = 0,38, p < 0,001$ ) et à la proportion d'informations factuelles et d'opinions ( $r(422) = 0,32, p < 0,001$ ).

Pour le sous-échantillon 2, les résultats montrent que, comme dans le sous-échantillon 1, la différence d'âge entre le mentor et le mentoré est fortement liée à l'âge du mentor ( $r(12) = 0,998, p < 0,001$ ). L'âge du mentor est corrélé avec plusieurs variables soit la durée de la relation ( $r(21) = -0,48, p < 0,05$ ), le nombre de messages envoyés par le mentor dans la dyade ( $r(20) = -0,45, p < 0,05$ ) et dans tous ses échanges

( $r(21) = -0,57, p < 0,01$ ), le nombre de mots écrits par le mentor dans tous ses échanges ( $r(21) = -0,65, p < 0,001$ ), le nombre de mots tapés par le mentoré dans la dyade ( $r(21) = -0,44, p < 0,05$ ) et le nombre de messages échangés dans la dyade ( $r(21) = -0,48, p < 0,05$ ). La durée de la relation cybermentoriale est également corrélée avec le nombre de caractères écrit par le mentor dans tous ses échanges ( $r(23) = 0,39, p < 0,05$ ) et le nombre de caractères écrits par le mentoré dans la dyade ( $r(23) = 0,43, p < 0,05$ ).

Dans le deuxième sous-échantillon, il s'avère que l'âge des mentorés est corrélé avec le nombre de visites du mentoré sur le site d'*Academos* ( $r(12) = -0,55, p < 0,05$ ). Le nombre d'unités codées dans la dyade pour le mentoré est lié au nombre de caractères écrit par le mentoré dans la dyade ( $r(21) = 0,92, p < 0,001$ ) et dans tous ses échanges ( $r(21) = 0,70, p < 0,001$ ), au nombre de messages échangés dans la dyade ( $r(22) = 0,65, p < 0,001$ ) ainsi qu'au nombre de caractères écrits dans tous les messages échangés dans la dyade ( $r(21) = 0,70, p < 0,001$ ). Les analyses indiquent un lien significatif entre le nombre de caractères écrit dans tous les échanges du mentor et du mentoré ( $r(23) = 0,51, p < 0,01$ ).

En outre, des liens se sont avérés significatifs entre le nombre d'unités codées dans la dyade et le nombre de messages échangés dans la dyade ( $r(21) = 0,50, p < 0,05$ ), le nombre de caractères écrit par le mentor dans la dyade ( $r(20) = 0,93, p < 0,001$ ) et dans tous ses échanges ( $r(21) = 0,52, p < 0,05$ ) de même que le nombre de caractères écrit par le mentoré dans la dyade ( $r(21) = 0,85, p < 0,001$ ) et dans tous ses échanges ( $r(21) = 0,63, p < 0,01$ ). Les résultats indiquent aussi que plus le mentor ( $r(18) = 0,61, p < 0,01$ ) ou le mentoré ( $r(20) = 0,53, p < 0,05$ ) sont impliqués dans un grand nombre de dyades cybermentoriales, plus ils visitent le site d'*Academos*.

Enfin, le tableau 3.8 reprend les mêmes variables illustrées pour le premier sous-échantillon dans le tableau 3.7. Contrairement aux résultats obtenus dans le premier sous-échantillon, la durée des relations cybermentoriales ayant 17 messages et plus n'est pas reliée au nombre de mots écrits au total dans la dyade, ni au nombre

Tableau 3.8.  
Corrélations entre sept variables du deuxième sous-échantillon

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Durée (en jours)	--	0,20	0,26	0,16	0,25	0,13	0,33
2. Taille de la dyade (en caractères)		--	0,97***	0,70***	0,96***	0,61**	0,75***
3. Nb unités dans la dyade			--	0,77***	0,97***	0,11	0,63**
4. Nb unités du mentoré dans la dyade				--	0,60**	0,40	0,62**
5. Nb unités du mentor dans la dyade					--	0,15	0,62**
6. Nb de messages envoyés par le mentoré dans la dyade						--	0,81***
7. Nb de messages envoyés par le mentor dans la dyade							--

Note.

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

de messages envoyés par le mentor et le mentoré, ni au nombre de comportements textuels manifestés dans la dyade. Le nombre de messages envoyés par le mentoré est seulement lié à la taille de la dyade (c.-à-d. au nombre de caractères ou de mots échangés dans les messages de la dyade). Par contre, il est possible de noter que la taille de la dyade, le nombre d'unités codées pour le mentor, pour le mentoré et au total dans la dyade ainsi que le nombre de messages envoyés dans la dyade par le mentor sont fortement corrélés entre eux.

Par ailleurs, plus la différence d'âge entre le mentor et le mentoré est élevée, plus la proportion de salutations et vœux des mentors est élevée ( $r(12) = 0,59$ ,  $p < 0,05$ ) et moins la proportion d'informations sur le processus fournies par le mentor ( $r(12) = -0,61$ ,  $p < 0,05$ ) et de signatures chez le mentoré ( $r(12) = -0,56$ ,  $p < 0,05$ ) sont élevées. Des liens existeraient aussi entre l'âge du mentor et la proportion des codes « M – Salutations et Vœux » ( $r(21) = 0,45$ ,  $p < 0,05$ ) et « M – Information – Processus de relation d'aide » ( $r(25) = -0,42$ ,  $p < 0,05$ ).

Le sexe du mentor présente un lien avec les signatures chez le mentor ( $r(21) = 0,60$ ,  $p < 0,01$ ) et leur proportion de dévoilement ( $r(23) = -0,45$ ,  $p < 0,05$ ). Ainsi, les mentors masculins tendent à avoir une proportion plus élevée de signatures et les mentors féminins tendent à utiliser davantage le dévoilement. Il semble que la



proportion du code « Mé – Autre » soit plus élevée lorsque le mentor est masculin ( $r(20) = 0,44, p < 0,05$ ). Du côté du sexe des mentorés, les mentors tendent à signer davantage les messages ( $r(21) = 0,53, p < 0,01$ ) et à avoir une proportion plus élevée de conseils directs ( $r(23) = 0,41, p < 0,05$ ) lorsque le mentoré est de sexe masculin. Il semble également y avoir un lien entre le sexe du mentoré et la proportion de dévoilement du mentor ( $r(23) = -0,46, p < 0,05$ ). La proportion de dévoilement du mentor paraît plus élevée lorsque les mentorés sont de sexe féminin. En outre, la proportion du code « Mé – Autre » semble plus élevée chez les mentorés masculins ( $r(20) = 0,44, p < 0,05$ ).

Lorsque le nombre de caractères écrits par le mentoré à l'intérieur de la dyade augmente, la proportion de requêtes du mentoré tend à diminuer ( $r(23) = -0,46, p < 0,05$ ), mais la proportion d'éléments racontés semble augmenter ( $r(22) = 0,47, p < 0,05$ ). La proportion d'éléments racontés ( $r(21) = 0,42, p < 0,05$ ) et de salutations et vœux ( $r(22) = 0,43, p < 0,05$ ) du mentoré est plus élevée lorsque le nombre de messages envoyés dans la dyade par le mentoré est plus grand. Plus le nombre de codes du mentoré est élevé dans la dyade, moins la proportion de requêtes chez le mentoré est élevée ( $r(21) = -0,44, p < 0,05$ ).

En ce qui concerne le nombre de partenaires, il semble que plus le nombre de mentorés avec qui le mentor a échangé est élevé, plus la proportion de salutations et vœux du mentor diminue ( $r(23) = -0,47, p < 0,05$ ). Inversement, la proportion de salutations et vœux du mentoré est corrélée positivement ( $r(23) = 0,42, p < 0,05$ ) avec le nombre de partenaires du mentoré. En ce qui a trait au nombre de visites des participants sur le site Web, les résultats indiquent que plus le mentor visite fréquemment *Academos*, plus sa proportion de salutations et vœux ( $r(18) = -0,51, p < 0,05$ ) diminue, mais plus sa proportion de dévoilement s'accroît ( $r(18) = 0,45, p < 0,05$ ). Les résultats sont différents pour les mentorés, c'est-à-dire que plus le mentoré fréquente *Academos*, plus la proportion de salutations et vœux ( $r(20) = 0,49, p < 0,05$ ) augmente. Le tableau 3.9 illustre les corrélations entre les codes chez les mentors et les mentorés pour le deuxième sous-échantillon.



Tableau 3.9.

Corrélations entre les codes des mentorés et des mentors pour le deuxième sous-échantillon

Code	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>Mentor</b>														
1. M - Salutations, Vœux	0,14	-0,10	0,01	-0,49**	-0,18	-0,25	-0,09	0,50**	0,27	-0,06	-0,14	-0,18	-0,35	0,03
2. M - Signature	--	-0,10	-0,52**	0,40	-0,20	-0,06	-0,02	0,44*	0,19	0,65***	-0,13	-0,08	-0,61***	0,31
3. M - Conseil direct		--	-0,24	0,13	0,09	0,03	-0,30	-0,20	-0,11	-0,01	0,06	-0,31	0,14	0,20
4. M - Dévoilement			--	-0,65***	-0,11	-0,20	-0,11	-0,36	0,22	-0,26	0,02	0,14	0,39*	0,02
5. M - Info. - Fait, etc.				--	-0,16	0,07	0,20	0,10	-0,11	0,43*	0,18	-0,11	-0,38	0,12
6. M - Info. - Processus					--	0,25	0,27	-0,08	-0,29	-0,26	0,09	0,08	0,37	0,10
7. M - Question						--	-0,06	-0,41*	-0,01	-0,08	-0,01	0,22	0,22	-0,03
<b>Mentoré</b>														
8. Mé - Présentation de soi							--	0,15	-0,03	0,01	0,39*	0,01	-0,08	0,03
9. Mé - Remerciement								--	0,02	0,20	0,03	-0,36	-0,65***	0,13
10. Mé - Salutations, Vœux									--	0,61***	0,01	-0,32	-0,19	0,09
11. Mé - Signature										--	-0,09	-0,28	-0,40*	0,14
12. Mé - Autre											--	-0,51**	-0,28	0,31
13. Mé - Exploration												--	0,38	-0,47*
14. Mé - Raconter													--	-0,52**
15. Mé - Requête appropriée														--

Note.

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ .

### 3.5.2. Comparaisons entre les comportements relevés dans les échanges et les différentes variables selon le sexe du mentor et du mentoré dans la dyade

Afin d'avoir un portrait plus approfondi des dyades, des analyses ont été effectuées en considérant le sexe du mentor et du mentoré dans les dyades. Des analyses de variance ont été réalisées pour les codes où les postulats de base concernant la normalité des distributions et l'homogénéité des variances ont été rencontrés. Pour les codes où les valeurs ont été dichotomisées, le test du Khi-carré a été retenu.

Pour le premier sous-échantillon, le test choisi afin d'analyser le type de dyade est l'analyse de variance multifactorielle 2 (sexe du mentor: femme, homme) X 2 (sexe du mentoré: femme, homme). Les analyses de variance ont été réalisées avec les variables suivantes: le nombre de messages échangés dans la dyade, le nombre de messages envoyés par le mentor et par le mentoré dans la dyade, la différence d'âge entre le mentor et le mentoré, la durée (entre le premier et le dernier message), la taille de la dyade (en caractères), le nombre d'unités codées pour le mentor, pour le mentoré et au total dans la dyade, le nombre de partenaires du mentor et du mentoré, l'âge du mentor et du mentoré (au début de la période d'expérimentation), le nombre de visites du mentor et du mentoré sur le site Web et tous les codes sélectionnés au préalable.

L'analyse du nombre de messages total dans la dyade révèle un effet principal pour le sexe des mentorés,  $F(1; 420) = 6,75, p < 0,05, \eta^2 = 0,02$ . Ainsi, quand le mentoré est de sexe masculin, le nombre de messages dans la dyade tend à être plus élevé et ce, indépendamment du sexe du mentor.

L'analyse de la différence d'âge entre le mentor et le mentoré indique un effet principal pour le sexe des mentors,  $F(1; 181) = 5,34, p < 0,05, \eta^2 = 0,03$ , et le sexe des mentorés,  $F(1; 181) = 4,19, p < 0,05, \eta^2 = 0,02$ . Un effet d'interaction s'est également avéré significatif,  $F(1; 181) = 3,99, p < 0,05, \eta^2 = 0,02$ . Les résultats suggèrent donc que dans les dyades où le mentor est de sexe féminin et le mentoré est de sexe masculin,

leur différence d'âge est inférieure d'environ dix ans comparativement aux autres types de dyade. La différence d'âge pour ce type de dyade est donc moins grande.

L'analyse du nombre de messages envoyés par le mentor dans la dyade relate un effet principal pour le sexe des mentorés,  $F(1; 420) = 8,42, p < 0,05, \eta^2 = 0,02$ . Il est donc possible de remarquer qu'indépendamment du sexe du mentor, dans les dyades où le mentoré est de sexe masculin, le nombre de messages envoyés par le mentor est plus élevé que pour les dyades ayant un mentoré de sexe féminin. L'analyse de l'âge du mentor au début de la période d'expérimentation suggère un effet principal pour le sexe des mentors,  $F(1; 347) = 14,57, p < 0,05, \eta^2 = 0,04$ , ainsi qu'un effet d'interaction,  $F(1; 347) = 3,89, p < 0,05, \eta^2 = 0,01$ . Ainsi, de façon générale, les mentors de sexe masculin sont plus vieux que les mentors de sexe féminin. De plus, les mentors féminins sont généralement plus jeunes lorsqu'ils sont dans une dyade avec un mentoré masculin que lorsque le mentoré est de sexe féminin.

L'analyse du nombre de messages envoyés par le mentoré dans la dyade révèle un effet principal pour le sexe des mentorés,  $F(1; 420) = 5,27, p < 0,05, \eta^2 = 0,01$ . Les mentorés masculins tendent donc à envoyer plus de messages que les mentorés féminins. Un effet principal pour le sexe des mentorés a aussi été retrouvé pour la variable référant au nombre de partenaires des mentorés,  $F(1; 420) = 4,20, p < 0,05, \eta^2 = 0,01$ . Les mentorés de sexe féminin auraient alors échangé avec un plus grand nombre de mentors que les mentorés de sexe masculin.

En ce qui concerne les codes, les résultats de deux analyses se sont avérés significatifs. L'analyse des proportions du code « M – Information – Fait, donnée, opinion » indique un effet principal du sexe des mentors,  $F(1; 420) = 6,75, p < 0,05, \eta^2 = 0,07$ , et un effet d'interaction,  $F(1; 420) = 6,75, p < 0,05, \eta^2 = 0,07$ . Globalement, les mentors de sexe féminin ont des proportions d'informations factuelles et d'opinions significativement plus élevées que les mentors de sexe masculin. La proportion est également plus élevée quand le mentor de sexe féminin se retrouve dans une dyade avec un mentoré de sexe masculin. En outre, les mentors masculins ont des proportions d'informations factuelles et d'opinions moins élevées quand le mentoré

est aussi masculin. L'analyse des proportions du code « Mé – Requête appropriée » montre un effet principal pour le sexe des mentorés,  $F(1; 415) = 7,15, p < 0,05, \eta^2 = 0,02$ . Par conséquent, les mentorés de sexe féminin ont proportionnellement moins de requêtes que les mentorés de sexe masculin.

Le test du Khi-Carré a été effectué sur les variables suivantes: « M – Question », « M – Information – Processus de relation d'aide », « M – Conseil direct », « M – Dévoilement », « M – Signature », « Mé – Autre », « Mé – Raconter » et « Mé – Remerciement ». L'analyse des proportions du code « Mé – Présentation de soi » montre que les mentorés de sexe féminin ont des proportions plus élevées de ce code que les mentorés de sexe masculin,  $\chi^2(3, N = 424) = 14,18, p = 0,003$ . En outre, les mentorés de sexe masculin se présentent proportionnellement moins quand le mentor est de sexe masculin. Les autres analyses n'ont pas montré de résultats significatifs.

Pour le deuxième sous-échantillon, le test retenu pour analyser le type de dyade est l'analyse de variance univariée à trois groupes. Le choix de ce test repose sur le fait que le deuxième sous-échantillon ne comprend pas de dyades ayant un mentor de sexe féminin et un mentoré de sexe masculin. Les analyses de variance ont été réalisées sur les variables suivantes: le nombre de messages échangés dans la dyade, le nombre de messages envoyés par le mentor et par le mentoré dans la dyade, l'âge du mentor et du mentoré (au début de la période d'expérimentation), la différence d'âge entre le mentor et le mentoré, la durée (entre le premier et le dernier message), la taille (en caractères) de tous les messages envoyés par le mentor, le mentoré et au total dans la dyade, le nombre d'unités codées pour le mentor, pour le mentoré et au total dans la dyade, le nombre de partenaires du mentor et du mentoré, le nombre de visites sur le site Web du mentor et du mentoré et tous les codes sélectionnés au préalable.

Une analyse s'est avérée significative. L'analyse de la proportion du dévoilement de la part du mentor indique également une différence significative entre les trois groupes,  $F(2; 22) = 4,46, p < 0,05, \eta^2 = 0,29$ . En effet, les mentors de sexe

féminin se dévoileraient proportionnellement plus que les mentors de sexe masculin et ce, peu importe le sexe du mentoré,  $F(1; 22) = 6,51, p = 0,02, \eta^2 = 0,21$ .

### **3.5.3. Comparaisons entre les dyades du premier sous-échantillon ayant de deux à six messages et les dyades du deuxième sous-échantillon ayant 17 messages et plus**

Des analyses ont été réalisées pour comparer les dyades du deuxième sous-échantillon ayant 17 messages et plus à une sélection aléatoire de 25 dyades du premier sous-échantillon ayant six messages et moins. Ces analyses apparaissent capitales afin de savoir s'il existe des différences significatives entre les dyades ayant des échanges plus courts et celles ayant échangé plus de messages. Les tests retenus afin de comparer les dyades en fonction du nombre de messages sont le test  $t$  pour les variables respectant les postulats de base et le test du Khi-Carré pour les variables dichotomisées. Les analyses portent sur les variables suivantes: l'âge du mentor et du mentoré au début de la période d'expérimentation, le nombre de visites sur le site Web de la part du mentor et du mentoré, le nombre de partenaires du mentor et du mentoré, la différence d'âge entre le mentor et le mentoré, la durée entre le premier et le dernier message, la taille (en caractères) de la dyade, le nombre moyen d'unités par message pour les mentors, pour les mentorés et pour la dyade complète ainsi que tous les codes sélectionnés au départ.

Les résultats indiquent que les mentors ( $t(43) = 2,27, p = 0,03$ ), et les mentorés ( $t(26) = 2,47, p = 0,02$ ) seraient plus jeunes dans le deuxième sous-échantillon où les dyades comptent 17 messages et plus. Le nombre de visites sur le site Web des mentors ( $t(48) = -2,56, p = 0,01$ ) et des mentorés ( $t(48) = -2,15, p = 0,04$ ) est également plus élevé dans le deuxième sous-échantillon. La durée des échanges, c'est-à-dire le temps écoulé entre le premier et le dernier message, est trois fois moins longue pour les dyades ayant six messages et moins, ( $t(48) = -8,25, p < 0,001$ ). La taille des dyades en caractères est évidemment plus grande pour les correspondances plus longues, ( $t(45) = -9,15, p < 0,001$ ), mais il n'existe pas de différence significative en ce

qui concerne le nombre moyen d'unités codées dans les messages, ( $t(46) = 0,088, p = 0,93$ ). En ce qui concerne les codes, la proportion de dévoilement chez les mentors est plus grande dans les échanges ayant un plus grand nombre de messages, ( $t(48) = -2,02, p = 0,05$ ). Les questions sont moins fréquentes chez les mentors lorsque les échanges sont plus courts,  $\chi^2(1, N = 50) = 5,33, p = 0,02$ . Les excuses, les compliments et les formules de politesse sont plus fréquents à la fois chez les mentors ( $\chi^2(1, N = 50) = 8,42, p = 0,004$ ) et les mentorés ( $\chi^2(1, N = 50) = 12,58, p = < 0,001$ ) des dyades plus longues.

#### **3.5.4. Comparaisons entre le premier et le deuxième sous-échantillon pour les dyades ayant 17 messages et plus**

Des analyses ont été réalisées afin de voir s'il existe une différence entre les variables des deux sous-échantillons pour les dyades ayant 17 messages et plus. Le but de ces analyses était de voir si la sélection au hasard d'une séquence de six messages consécutifs est représentative comparativement à une analyse complète de tous les messages. Les tests retenus pour comparer les deux sous-échantillons sont le test  $t$  lorsque les postulats de base sont respectés et le test du Khi-Carré lorsque les variables doivent être dichotomisées. Les analyses tiennent uniquement compte des codes sélectionnés au préalable.

Les résultats suggèrent que les conseils directs ( $\chi^2(1, N = 52) = 7,42, p = 0,006$ ) et les questions chez les mentors ( $\chi^2(1, N = 52) = 4,25, p = 0,04$ ) sont plus présents dans les dyades du deuxième sous-échantillon, soit l'échantillon où les échanges sont analysés en totalité. Chez les mentorés, la proportion de salutations et vœux est aussi plus élevée dans le deuxième sous-échantillon, ( $t(49) = -2,25, p = 0,03$ ). La présentation de soi des mentorés est plus manifestée dans le deuxième sous-échantillon,  $\chi^2(1, N = 52) = 33,93, p < 0,001$ . Les éléments associés à la présentation de soi semblent survenir davantage dans les premiers messages. Étant donné que le premier sous-échantillon contient une sélection aléatoire de message, les premiers

messages ne se retrouvent donc pas toujours les messages analysés, ce qui peut expliquer pourquoi la proportion est plus élevée pour le deuxième sous-échantillon.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

La présente étude exploratoire visait à mieux comprendre les relations cybermentorales. Il importe de rappeler que toutes les dyades analysées sont composées de mentorés qui poursuivent des études secondaires. Le premier objectif était d'obtenir un portrait des échanges et une description des relations de cybermentorat entre les mentors et les mentorés d'*Academos*. Le second objectif visait à vérifier la présence de liens entre les habiletés ou comportements textuels observés dans les messages échangés dans les dyades et différentes variables (p. ex. âge, sexe, nombre de caractères, durée des échanges, etc.) ainsi qu'entre les variables entre elles.

Dans ce chapitre, les résultats rapportés précédemment sont discutés. Les sections sont présentées selon les objectifs et les questions de recherche. Pour les prochaines sections, la synthèse des résultats obtenus lors des analyses, l'explication des résultats et les liens avec la littérature sont énoncés. Enfin, les limites et les recommandations sont exposées.

#### 4.1. Portrait des dyades et des participants de la présente étude

La présente recherche a permis de dresser le portrait des échanges, des dyades et des participants de façon globale, mais également pour les dyades cybermentorales ayant échangé un plus grand nombre de messages. Dès lors, il a été possible de remarquer que les dyades cybermentorales d'*Academos* échangent habituellement peu de messages, ce qui concorde avec les résultats obtenus par Légaré (2005) où les deux tiers des dyades d'*Academos* avaient échangé entre deux et cinq messages. La proportion des messages envoyés dans les dyades apparaît globalement plus élevée chez les mentorés que les mentors.



Il paraît plus difficile de maintenir des échanges par écrit notamment en raison du manque d'indices non verbaux et de la dépersonnalisation des communications (Kiesler *et al.*, 1987). Ceci pourrait expliquer le fait que les échanges soient plutôt courts en terme de nombre de messages échangés. Il est d'ailleurs intéressant de constater une différence au niveau de l'utilisation des binettes et des abréviations entre les deux sous-échantillons et ce, malgré le fait que les mentors et les mentorés aient peu utilisé les binettes et les abréviations dans leurs correspondances. Toutefois, la fréquence de ce code est une fois et demie à deux fois plus élevée dans les dyades ayant un plus grand nombre de messages. En outre, plus de la moitié des mentorés et des mentors ont eu recours aux binettes et aux abréviations au moins une fois dans ces mêmes dyades, comparativement à un peu plus d'un participant sur six dans les dyades de façon générale. Néanmoins, il est difficile de déterminer si l'utilisation des binettes et des abréviations peut aider à maintenir la relation cybermentorale ou encore si le fait d'être impliqué dans une relation plus durable favorise l'émergence de cette utilisation. En considérant ces éléments, l'utilisation des binettes et des abréviations paraît cependant utile pour contrer le manque d'indices non verbaux, aider au développement de la relation et favoriser des échanges plus longs.

Les messages se sont échangés sur une période moyenne d'une vingtaine de jours et cette période s'allonge lorsque le nombre de messages dans la dyade s'accroît. La fréquence des messages envoyés par jour dans les dyades était moins élevée pour les dyades qui ont échangé plus de messages. Il a aussi été montré que la moyenne d'âge des mentors et des mentorés était un peu moins élevée dans les dyades ayant un nombre de messages plus grand. La différence d'âge entre les mentors et les mentorés était en moyenne de 25 ans, mais elle paraissait légèrement plus élevée pour les dyades ayant échangé un plus grand nombre de messages. Cette différence est donc plus grande que celle énoncée par Levinson et ses collaborateurs (1978). Ces derniers stipulaient que le mentor était habituellement de 8 à 15 ans plus vieux que le mentoré. Toutefois, le risque que la relation se développe sur la base d'une relation parent-enfant paraît moins grand, car l'écart obtenu dans la présente

étude est inférieur à 30 ans. Il importe de souligner qu'à moins que les usagers d'*Academos* le mentionnent clairement ou qu'ils parviennent à le déduire, ils ne connaissent pas l'âge de leur partenaire.

Les mentorés de sexe féminin étaient deux à trois fois plus nombreux que les mentorés masculins. De façon générale, il semble que les femmes aient davantage recours à des sources d'aide et de soutien que les hommes (Guyon, 1996), ce qui pourrait expliquer que les filles utilisent plus cette ressource. Les mentors masculins étaient quant à eux légèrement plus nombreux que les mentors de sexe féminin. Légaré (2005) a rapporté des proportions similaires pour les usagers d'*Academos* durant l'implantation du projet. D'autres études sur le mentorat (Burke, McKeen et McKenna, 1990; Cuerrier, 2001) et sur le cybermentorat (Bonnett, Wildemuth et Sonnenwald, 2006; Harris et Jones, 1999; Murfin, 1994) ont relevé une prédominance masculine dans leurs échantillons.

Cuerrier (2001) rapporte que les mentors de son étude sont âgés, en majorité, de plus de 40 ans, ce qui s'apparente aux résultats de la présente recherche. Elle spécifie également que les mentors cumulent habituellement plus de 20 ans d'expérience de travail. Pour expliquer la prédominance masculine, elle mentionne qu'il y a 25 ans, le marché du travail encourageait moins la présence des femmes à des postes spécialisés, professionnels ou de gestion. Elle dresse ensuite un parallèle entre l'étape de la générativité d'Erikson et un besoin de s'impliquer, de communiquer ou de donner de soi que les mentors masculins peuvent éprouver. Le stade de la générativité renvoie au besoin de guider les prochaines générations, de leur léguer quelque chose d'important ou de les aider à s'établir. En quelque sorte, il s'agit du besoin de laisser sa marque. Cette étape ne se limite pas à l'éducation des enfants. Par exemple, ce besoin peut être satisfait en enseignant ou en étant mentor (Erikson, 1985).

Il a également été possible de constater que la répartition du sexe dans les dyades et le nombre de messages envoyés selon le statut et le sexe ont suivi les mêmes grandes tendances d'un sous-échantillon à l'autre. Dans l'ensemble, les dyades ayant une fille comme mentoré se sont avérées plus fréquentes, ce qui est normal

étant donné que les mentorés de sexe féminin étaient plus nombreux. Il importe de rappeler qu'un peu plus de 12% des mentorés du premier sous-échantillon était inscrit dans un établissement privé non mixte composé uniquement de filles, ce qui a pu contribuer à creuser l'écart entre le nombre de mentorés de sexe masculin et féminin. Les dyades comprenant un homme comme mentor étaient plus fréquentes lorsque la dyade comportait un plus grand nombre de messages, ce qui peut s'expliquer par le nombre de mentors masculins plus élevé.

En ce qui concerne les établissements d'enseignement fréquentés par les mentorés, au moins le tiers des mentorés fréquentent des établissements d'enseignement privés. Lorsque les messages sont plus nombreux dans les échanges, cette proportion double. Les élèves de ces établissements privés se sont inscrits dans le cadre d'une activité en classe, mais ils n'ont pas utilisé les guides d'accompagnement et n'ont pas reçu le soutien de l'équipe *Academos*.

Comment expliquer que les mentorés qui échangent un plus grand nombre de messages ont tendance à fréquenter des établissements privés? Voici des éléments de réponse. Tout d'abord, les enseignants ont pu jouer un rôle important. Pour qu'ils décident d'intégrer *Academos* de leur propre gré à leurs activités en classe, les enseignants présentaient certainement un niveau de motivation élevé et une attitude favorable à utiliser la ressource, ce qui a pu influencer les élèves à s'impliquer davantage dans les échanges. Lajoie et ses collaborateurs (2006) précisent d'ailleurs que pour inciter les élèves à s'investir dans le cadre d'une activité en classe de cybermentorat où la participation n'est pas volontaire, il importe que l'enseignant soit assez persuasif en évitant de créer des attentes irréalistes chez l'élève à propos des relations cybermentoriales.

En outre, les élèves des établissements privés n'ont pas le même profil sociodémographique et économique que les élèves des établissements publics. Leur taux de décrochage scolaire est habituellement plus bas. Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la proportion des élèves sortant diplômés et qualifiés du Collège Beaubois en 2006-2007 se situait à 99,3% (MELS, 2008). La

motivation de ces élèves envers les activités scolaires pourrait donc être plus élevée, ce qui les inciterait à s'impliquer davantage dans des projets comme celui d'*Academos*.

Les frais de scolarité des établissements privés ne les rendent pas accessibles à toutes les classes économiques. Qui plus est, l'utilisation d'Internet fluctue selon le revenu familial et le niveau de scolarité. En effet, le taux d'utilisation d'Internet est 69,3% chez les familles ayant un revenu annuel entre 40 000 \$ et 59 999 \$ et 85,8% chez celles ayant un revenu familial de 60 000 \$ et plus par an. Le taux d'utilisation chute à 40,2% lorsque le revenu est inférieur à 20 000 \$. Lorsque le niveau de scolarité est considéré, le taux d'utilisation se situe à 49% chez les adultes québécois ayant un niveau de scolarité de l'ordre du secondaire tandis qu'il est de 85% pour ceux ayant des études universitaires (Côté, Vachon, Lacroix et Laroche, 2007). Ces statistiques, qui illustrent ce que l'on appelle le « fossé numérique », permettent de donner des éléments de réponse au fait que les élèves d'établissements privés semblent plus souvent impliqués dans les dyades comportant un plus grand nombre de messages.

Par ailleurs, les mentorés ont échangé en moyenne avec deux ou trois mentors différents. Toutefois, comparativement aux dyades du premier sous-échantillon, il a été observé que les mentors des dyades cybermentorales comprenant plus de messages ont échangé avec un plus grand nombre de mentorés. Il se peut que les mentors qui échangent plus présentent des caractéristiques personnelles qui leur permettent de maintenir les relations cybermentorales et de les rendre plus durables. Il est aussi possible que le fait d'être impliqué dans plusieurs dyades cybermentorales (p. ex. parce que le mentor occupe un emploi « populaire » auprès des mentorés ce qui le rend plus sollicité par ces derniers) puisse rendre les mentors plus expérimentés, ce qui contribuerait à les faire interagir de façon plus efficace avec les mentorés pour ainsi prolonger les correspondances.

Chez les mentors, il existe une très grande variabilité sur le plan des métiers et professions. Les enseignants et les professeurs étaient toutefois fortement représentés. De par la nature de leur travail, ces derniers sont généralement en

contact avec des jeunes au quotidien afin de partager leur savoir. Il est donc possible de supposer que les enseignants et les professeurs sont à la base plus outillés et plus enclins à partager leurs connaissances et à fournir naturellement de l'aide aux plus jeunes pour les soutenir dans leur démarche de choix de carrière.

En moyenne, les dyades cybermentorales ont écrit l'équivalent de quatre pages de texte à double interligne. Les dyades ayant échangé un plus grand nombre de messages ont évidemment écrit plus de texte, soit l'équivalent de 15 pages en moyenne. Dans l'ensemble, le texte écrit par le mentor dans toute la correspondance de la dyade est deux à trois fois plus long que celui du mentoré.

Rueda (1992) a procédé à l'analyse de journaux interactifs entre des enseignants et des élèves et a relevé que les enseignants écrivaient plus que les élèves. Cependant, il précise que le nombre de mots tapés à l'ordinateur par l'élève est corrélé avec ses habiletés à taper au clavier, c'est-à-dire que plus sa vitesse de frappe est élevée, plus son nombre de mots tapés par jour est élevé. Bonnett, Wildemuth et Sonnenwald (2006) ont également souligné cette tendance en mentionnant que les mentors avaient écrit en moyenne 65 mots de plus par message. Ils stipulent que les mentors jouent un rôle important dans la longueur des messages. Les auteurs indiquent que dans les interactions efficaces et satisfaisantes, les messages envoyés sont sensiblement de la même longueur que ceux reçus, c'est-à-dire qu'un mentor qui écrit des messages plus longs peut encourager le mentoré à répondre également par des messages plus longs, ce qui favoriserait l'interaction et aiderait à consolider la relation. Est-ce à dire que les dyades seraient moins efficaces et satisfaisantes quand les mentorés n'écrivent pas autant que leur mentor? Le niveau de satisfaction des participants n'est malheureusement pas connu pour les dyades étudiées dans la présente recherche. De futures études seront nécessaires afin de préciser ces éléments.

Toutefois, est-ce que le mentor qui écrit deux ou trois fois plus de texte que le mentoré donne tellement de détails que le mentoré écrit forcément moins par rapport à son mentor (mais pas nécessairement moins par rapport aux autres mentorés)? En

outre, il importe de se questionner sur l'impact de l'écriture de très longs messages de la part du mentor (p. ex. les messages qui ont un nombre de mots qui se situe à deux ou trois écarts-types au-dessus de la moyenne). Arrive-t-il au mentoré de se sentir submergé par la quantité d'informations fournie par le mentor? L'infobésité est une incapacité à retirer les connaissances et les informations pertinentes d'une grande masse de renseignements (Nelson, 1997). L'infobésité se manifeste de plusieurs façons. Par exemple, si une personne n'arrive pas à comprendre l'information disponible, si elle se sent submergée par la quantité d'informations à traiter ou encore si elle ne sait pas où trouver l'information ou comment y accéder. L'infobésité peut également entraîner une réduction de la productivité dans les tâches (professionnelles ou scolaire), une surcharge de travail, une hausse des facteurs de stress et du temps accordé aux tâches en question de même qu'un niveau d'anxiété plus élevé (Wurman, 1989).

Bien que l'intention des mentors soit certainement de vouloir aider le mentoré en lui donnant le plus d'informations possible, si ce dernier n'a pas la capacité de sélectionner l'information pertinente et nécessaire pour lui (p. ex. parce qu'il n'a pas la maturité ou assez d'expérience pour le faire), il peut être difficile pour le mentoré de savoir quoi faire et par où commencer. Le mentoré peut ainsi s'éparpiller en tentant de trier toutes ces informations.

#### **4.2. Description des relations cybermentorales de la ressource *Academos* sur le plan des habiletés d'aide et comportements textuels observés dans les échanges**

La présente recherche a permis de décrire les relations de cybermentorat d'*Academos* en observant les habiletés d'aide ou les comportements textuels manifestés dans les échanges. L'analyse des messages concerne donc les fonctions psychosociales de la relation mentorale (Kram, 1983). Il a été possible d'établir que dans l'ensemble des dyades cybermentorales, le nombre d'unités codées, c'est-à-dire le nombre d'habiletés ou de comportements textuels, est plus élevé chez les mentors

et ce, malgré le fait que le nombre de messages échangés dans les dyades soit plus élevé pour les mentorés. Il a aussi été montré que les participants de sexe féminin ont manifesté un plus grand nombre d'habiletés ou de comportements textuels.

Par ailleurs, les mentorés ont eu fréquemment recours aux requêtes en plus d'explorer leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements dans les échanges. Chez les mentors, les résultats ont montré que plus de 60% des habiletés d'aide ou comportements concernent la divulgation d'informations sous forme de faits, de données ou d'opinions ainsi que le dévoilement du vécu professionnel du mentor (p. ex. à propos des études, du choix de carrière, des expériences de travail, etc.). Fait intéressant, les tendances énoncées précédemment se sont retrouvées dans les deux sous-échantillons. Les requêtes et l'exploration chez les mentorés et le dévoilement et la divulgation d'informations chez les mentors seraient donc très souvent manifestés, peu importe le nombre de messages échangés dans les dyades.

Les résultats obtenus rejoignent donc ceux rapportés par Harris et Jones (1999). Ces derniers rapportent que les messages qui contiennent des requêtes d'informations étaient généralement envoyés par l'élève lui-même ou par l'élève avec l'aide de l'enseignant. De plus, ils soutiennent que « l'information de nature personnelle était généralement le type d'information le plus rapporté, suivi de près par les idées, les opinions et les émotions et ensuite les informations générales » (traduction libre, p. 21). Ils ajoutent que les informations personnelles, les informations liées à du contenu de même que les idées, les opinions et les émotions sont plus fréquemment utilisées par les experts qui agissent à titre de mentors. Dans l'analyse des thèmes discutés dans les dyades, Légaré (2005) rapporte qu'à la demande des mentorés, les mentors d'*Academos* divulguent essentiellement des informations factuelles sur leur métier ou leur profession. Les résultats obtenus dans la présente étude corroborent donc ces éléments.

Il a été mentionné dans le chapitre I que le dévoilement n'était utilisé que par 1% à 4% des aidants (Barkham et Shapiro, 1986; Hill *et al.*, 1988). Il ne fait maintenant plus aucun doute que le dévoilement est largement plus utilisé dans les relations

cybermentorales que dans les relations d'aide. Cette situation est souhaitable dans le cas des relations mentores et cybermentores, car par l'entremise du modelage, le dévoilement figure dans les dimensions proposées par Cohen (1995, 1999) ainsi que dans les fonctions psychosociales énoncées par Kram (1983). Il est donc rassurant de constater que le dévoilement occupe une telle place dans les relations cybermentores d'*Academos*.

Bien que le dévoilement du vécu professionnel du mentor soit une habileté attendue dans les relations mentores et cybermentores, la présence importante du dévoilement observée dans les échanges peut aussi s'expliquer par l'effet de désinhibition dans les communications écrites en ligne qui encouragerait l'expression (Joinson, 1998; Suler, 2004a). Ainsi, les mentors peuvent se sentir plus à l'aise de s'ouvrir, de se confier et de se dévoiler dans leurs échanges en raison de l'anonymat des communications (Suler, 2003). L'interactivité dans les communications électroniques, c'est-à-dire le fait que les messages suivent une séquence qui les relie entre eux où les derniers messages font référence aux messages antérieurs comme dans les dyades analysées, ferait en sorte que les messages qualifiés d'interactifs sont plus susceptibles de contenir des éléments personnels associés au dévoilement (Rafaeli et Sudweeks, 1997).

Par ailleurs, tous les mentors des dyades ayant au moins 17 messages ont eu recours à la divulgation d'informations factuelles et d'opinions de même qu'au dévoilement de leur vécu professionnel. La fréquence de ces habiletés est également comparable. Par contre, dans le premier sous-échantillon, la divulgation d'informations factuelles et d'opinions est utilisée dans presque toutes les dyades alors que le dévoilement n'est utilisé que dans les trois quarts des dyades. La divulgation d'informations factuelles et d'opinions est aussi trois fois plus présente que le dévoilement dans l'ensemble des messages. Légaré (2005) mentionnait que la relation cybermentore peut être plus difficile à établir et à maintenir lorsque la relation est informative plutôt que personnelle. La lecture et l'analyse des messages du premier sous-échantillon – dont un grand nombre de dyades comportaient peu de



messages – laissent croire que quelques mentors impliqués dans des relations cybermentorales d'*Academos* rédigent des messages dont le contenu est centré sur des informations factuelles ou des opinions, ce qui peut expliquer que certaines correspondances comportent peu de messages.

Il a été mentionné précédemment que Cohen (1995, 1999) proposait six dimensions à la relation mentorale. Les habiletés et les comportements observés à travers les échanges d'*Academos* montrent que les mentors et les mentorés développent la dimension relationnelle et la dimension facilitante. Ils parviennent aussi à personnaliser leur relation à l'aide du dévoilement (dimension associée au modelage). Somme toute, bien que la dimension informative soit tout de même très présente dans les échanges, elle ne constitue pas la seule et unique dimension retrouvée dans les relations cybermentorales d'*Academos*. En effet, *Academos* a pour but d'aider les jeunes à clarifier leur choix de carrière en leur permettant d'échanger avec un mentor qui les informe des réalités professionnelles et leur donne des conseils et du soutien. Dans la formation des mentors, il importe alors de les initier aux habiletés d'aide afin que les relations cybermentorales puissent mettre l'accent sur plusieurs dimensions.

Il a aussi été soulevé que les commentaires qui n'étaient pas reliés au choix de carrière ou au volet professionnel étaient plus présents dans le deuxième sous-échantillon. Ainsi, lorsque les échanges contiennent un plus grand nombre de messages, il semble plus probable d'aborder des thèmes qui ne sont pas liés à l'orientation scolaire ou professionnelle. Il convient de se demander si la hausse de la proportion de ces thèmes illustre une relation diluée qui s'étire sans raison dans le temps ou si le fait d'aborder des thèmes qui ne concernent pas directement les aspects professionnels ou liés au cheminement vocationnel contribue à maintenir le volet relationnel du cybermentorat et à accroître le nombre de messages dans les échanges. Une analyse plus détaillée des commentaires non liés au choix de carrière ou au volet professionnel serait nécessaire pour mieux répondre à cette question. Toutefois, selon les thèmes abordés dans les échanges de cette catégorie, il est

possible de croire que certaines dyades peuvent se situer plutôt dans la catégorie des échanges superficiels et impersonnels énoncée par Rhodes et ses collaborateurs (2006) alors que d'autres reflètent plutôt des discussions plus profondes sur des thèmes personnels qui ne touchent pas directement l'aspect scolaire ou professionnel. Or, à première vue, les discussions plus profondes paraissent se manifester plutôt dans les relations cybermentorales où la fréquence des messages est plus élevée.

L'ensemble des catégories de Rhodes et ses collaborateurs (2006) se retrouve dans les relations cybermentorales analysées. Au regard des fréquences observées pour les habiletés et comportements manifestés dans les échanges (p. ex. dévoilement des mentors, exploration des mentorés), les échanges amicaux ou basés sur le partage mutuel paraissent occuper une place importante. Rhodes et ses collaborateurs stipulent d'ailleurs que cette catégorie est la plus fréquente. Les relations désengagées ou les échanges superficiels et impersonnels pourraient être représentatifs des échanges comportant à la fois très peu de mots ainsi que très peu de messages (p. ex. deux ou trois).

Lajoie et ses collaborateurs (2006) insistent d'ailleurs sur l'importante que les mentorés qui s'engagent dans une relation cybermentorale le fassent sur une base volontaire. Cette condition peut sans doute aider à réduire les relations désengagées ou les échanges superficiels et impersonnels pour laisser place à des relations basées sur le partage mutuel ou les discussions profondes.

Certains mentorés inscrits dans le cadre d'activités en classe ont pu se sentir obligés de communiquer avec un mentor, sans qu'ils en ressentent l'intérêt. Certains ont aussi envoyé à leur mentor une série de « questions à répondre » dès le premier courriel. Les habiletés manifestées par le mentor peuvent donc influencer grandement la suite de la relation. Par exemple, un mentor peut se contenter de répondre au mentoré en lui fournissant toutes les réponses demandées, ce qui permettrait au mentoré de satisfaire un besoin immédiat. Le risque qu'une relation désengagée, superficielle ou impersonnelle ne se développe semble alors plus grand, car les aspects relationnels et facilitants sont omis pour laisser place uniquement à une

dimension informative. Par contre, un mentor peut orienter différemment le mentoré en lui posant des questions pour apprendre à le connaître ou pour en savoir davantage sur ses motivations à étudier et à travailler dans le domaine ciblé. Par la suite, le mentor pourra répondre plus précisément et plus efficacement aux questions initiales du mentoré en ayant une meilleure connaissance de ce dernier et de ses besoins. L'importance d'outiller les mentors et les mentorés à propos des habiletés et comportements textuels à manifester lors des échanges apparaît donc capitale pour favoriser le développement des dimensions mentoriales et des relations cybermentoriales basées sur le partage mutuel ou les discussions profondes.

#### **4.2.1. Structure interne des messages au niveau des habiletés d'aide et des comportements textuels**

Les analyses ont également permis de mettre en lumière une grande diversité au niveau des habiletés et des comportements dans les messages. Des vues d'ensemble ont montré que les habiletés d'aide et les comportements se répartissent dans les messages globalement selon les mêmes grandes tendances et ce, peu importe la longueur des dyades ou le nombre d'unités codées dans le message.

Il a été démontré que les premiers et derniers codes d'un message représentent généralement des composantes associées aux formalités d'usage habituelles lors des correspondances et contribuent à amorcer ou à terminer les échanges de façon respectueuse et polie (p. ex., saluer son interlocuteur, apposer sa signature). Les salutations se sont retrouvées dans les codes les plus utilisés, ce qui rejoint notamment les résultats de Harris et Jones (1999). Ces derniers ont rapporté avoir obtenu des fréquences élevées en ce qui concerne les salutations dans les messages. De plus, dans les messages des mentorés, les remerciements surviennent principalement vers le début ou la fin du message.

Herring (1996) s'est intéressée à la structure interne des messages échangés par le biais de listes de diffusion et a identifié deux structures: une structure

généralisée et une structure liée aux messages électroniques. La structure généralisée comprend des conventions épistolaires pour débiter et terminer le message (c'est-à-dire des conventions reliées à la manière d'écrire des lettres comme les salutations et les signatures), une introduction (p. ex. un préambule ou un lien avec les messages précédents), du contenu et un segment pour fermer le message (p. ex. un lien avec les conversations à venir). La structure des messages électroniques dans les listes de diffusion comporte généralement deux ou trois gros segments qui sont habituellement des liens avec un message précédent, l'expression de son opinion en guise de contenu et des formulations pour clore le message.

Le format des messages échangés dans les dyades d'*Academos* intègre habituellement les éléments suivants: des formules pour ouvrir et clore les messages (p. ex. les salutations et vœux, les formules de politesse, les remerciements et les signatures), des références aux messages précédents (p. ex. les mentors qui reformulent les requêtes des mentorés et les mentorés qui formulent de nouvelles questions à partir des réponses du mentor ou qui font clairement référence à un message antérieur), du contenu (p. ex. les réponses, le dévoilement et les informations données par le mentor ainsi que le contenu raconté et exploré du mentoré) et enfin, des liens avec la suite de la conversation (p. ex. le mentoré qui pose une question à son mentor (et vice-versa), ce qui a pour but d'orienter les échanges futurs). Les deux messages suivants permettent d'illustrer ces éléments. Ils sont issus de la même dyade et sont consécutifs. Le premier message est envoyé par le mentor et le second par le mentoré. Il est à noter que seuls les noms des participants ont été modifiés.

Exemple d'un message envoyé par un mentor:

« Bonjour (Nom du mentoré),  
Oui, je vais bien.

J'ai commencé à étudier en sciences pures pour ensuite changer de voie. J'ai fait 3 ans de cégep en graphisme et ensuite je me suis trouver un emploi par chance. J'ai suivi quelques cours universitaires mais sans compléter de BAC. Chaque cheminement est bien, selon notre capacité et notre facilité à étudier.

Le cégep apporte des notions plus techniques (logiciels, exercices pratiques, dessin, etc.). L'université apporte plus de réflexions.

Tu as pensé t'inscrire en quoi au cégep?

(Signature du mentor) (sic) »

Exemple d'un message envoyé par un mentoré:

« Bonjour (Nom du mentor)!

La question que vous m'avez posé est restée sans réponse pour moi. Je ne suis qu'en secondaire trois alors je ne pense pas encore au cégep. Mais, par contre, je me suis demandée s'il y avait des avantages à aller à l'université. Comme vous n'avez pas terminer votre BAC, est-ce que vous trouvez qu'il y a des inconvénients par rapport à cela?

Merci!

(Signature du mentoré) (sic) »

Par ailleurs, dans le deuxième sous-échantillon, les messages des mentorés ayant un plus grand nombre d'unités codées comportaient une moins grande proportion de requêtes appropriées et d'éléments racontés, mais une plus grande proportion d'autres commentaires. Les messages des mentors rapportent des tendances similaires en ce qui concerne la divulgation d'informations factuelles ou d'opinions, le dévoilement, les conseils et les salutations et vœux et ce, peu importe la longueur des dyades ou le nombre d'unités présentes dans le message.

#### **4.2.2. Structure des échanges au niveau des habiletés d'aide et des comportements textuels**

D'autres vues d'ensemble ont permis de constater que les habiletés et les comportements se répartissent de façon différente lorsque la position du message dans l'échange est considérée (p. ex. premier message, message médian ou dernier message). Les prochaines sous-sections discutent des éléments ressortis dans ces vues d'ensemble. Il importe de rappeler que les vues d'ensemble concernent les échanges s'étant déroulés sur au moins 17 messages.

##### **4.2.2.1. Structure des échanges chez les mentorés**

Les résultats ont montré que les mentorés se présentent habituellement très tôt dans l'échange, soit dès le premier tiers du premier message, ce qui est suggéré par *Academos* dans le Guide du mentoré, l'aide à la rédaction des messages ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)) et les guides d'accompagnement du participant et de l'enseignant (Lafranchise, 2004a, 2004b).

Dans son étude, Légaré (2005) avait conclu à la lecture des premiers messages envoyés aux mentors que peu de mentorés semblaient avoir lu leur guide. Il est difficile de vérifier dans quelle proportion les mentorés ont lu les documents qui expliquent le fonctionnement du cybermentorat. Toutefois, les résultats ont permis de voir que dans l'ensemble des dyades, les mentorés ont eu recours à la présentation de soi dans 68% des dyades. Ce pourcentage s'élève à 88% pour les dyades ayant au moins 17 messages. Il importe toutefois de rappeler qu'environ 77% des mentorés du premier sous-échantillon et 92% des mentorés du deuxième sous-échantillon se sont inscrits à *Academos* dans le cadre d'une activité en classe. De plus, certains mentorés ont pu bénéficier du soutien et des guides d'accompagnement développés et offerts par *Academos* (4% pour le premier sous-échantillon et 18% pour le deuxième sous-échantillon).

Au niveau des comportements manifestés à travers les échanges, est-ce que les mentorés inscrits dans le cadre d'une activité en classe diffèrent des ceux inscrits sur une base individuelle? Les résultats ne permettent pas de répondre à cette question, mais la répartition des pourcentages du type de participation (c.-à-d. base individuelle, activité en classe avec ou sans soutien et guides d'accompagnement) indique que les mentorés impliqués dans les dyades du deuxième sous-échantillon étaient inscrits en quasi-totalité dans le cadre d'une activité en classe. Le fait de participer à *Academos* par le biais d'une activité dirigée en classe peut contribuer à accroître le nombre de messages dans les échanges. Dans cette situation, il se peut que les enseignants encadrent plus ou outillent mieux les mentorés dans leurs communications. À cet effet, Lajoie et ses collaborateurs (2006) mentionnent que l'utilisation des guides développés par l'équipe d'*Academos* et l'accompagnement pédagogique aideraient les élèves à se sentir plus à l'aise pour communiquer et leur permettraient mieux préciser leurs demandes.

Dans les premiers messages des mentorés, les requêtes surviennent plutôt vers la moitié et la fin du message tandis que dans les messages médians, les requêtes se répartissent à travers le corps du message, mais de façon plus marquée vers le centre du message. Il a également été possible de remarquer que l'exploration (affective et cognitive-comportementale) occupe une proportion plus grande dans le premier et le dernier message des mentorés. Les remerciements ont été aussi très présents dans les derniers messages des mentorés, ce qui logiquement attendu.

Il appert donc que dans les premiers messages, les mentorés commencent leurs échanges par une salutation puis ils se présentent. Par la suite, les mentorés se racontent et s'explorent et enfin, ils formulent des requêtes aux mentors. De façon générale, les premiers messages semblent suivre les consignes proposées par le guide d'accompagnement du participant (Lafranchise, 2004b) qui indiquent aux mentorés de se présenter d'abord et de formuler ensuite trois questions à leur mentor.

Au milieu de la correspondance, les mentorés se concentrent davantage à poser des questions et à s'explorer un peu sur le plan émotif, cognitif et

comportemental. *Academos* offre des conseils aux mentors et aux mentorés pour les aider à rédiger leurs messages. Les suggestions qui visent à favoriser l'exploration du mentoré sont principalement énoncées pour la rédaction du premier message. Les autres éléments formulés pour aider le mentoré à alimenter les échanges par la suite les amènent surtout à poser des questions à leur mentor (p. ex. connaître l'expérience de leur mentor, ce qu'il aime de son travail, savoir comment le mentor envisage son avenir et à quoi ressemble une journée typique, etc.). Cependant, une suggestion leur propose de faire part au mentor de ses aspirations, ses loisirs et ses goûts ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)).

La répartition des comportements retrouvés dans le milieu des correspondances semble donc suivre les suggestions d'*Academos*, dans le sens où un accent est mis sur les questionnements formulés au mentor. La place accordée à des suggestions qui permettent de s'explorer ou de raconter des choses à propos de soi paraît moindre. Malgré cela, il est toutefois très intéressant de savoir que les mentorés arrivent à s'explorer dans une forte proportion. L'exploration affective, cognitive et comportementale chez le mentoré est capitale pour la relation mentorale. Les mentorés gagneraient à ce que les outils déjà en place puissent ajouter plus d'éléments favorisant l'exploration et la réflexion chez le mentoré afin que ce dernier développe une meilleure connaissance de soi.

Par ailleurs, lorsque l'échange se termine, les mentorés explorent beaucoup leurs émotions, leurs pensées et leurs comportements, racontent quelques éléments, remercient leur mentor et manifestent quelques changements. *Academos* fournit aussi des informations au mentoré à propos de la fin de la relation. Il est notamment suggéré au mentoré d'expliquer les raisons qui le motivent à cesser la relation ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)). En manifestant des comportements d'exploration, les mentorés intègrent donc dans leurs derniers messages des éléments qui vont dans le sens des suggestions proposées par *Academos*.



#### 4.2.2.2. Structure des échanges chez les mentors

En ce qui concerne les mentors, il a été observé que les informations factuelles et opinions ainsi que le dévoilement se répartissent de manière similaire à l'intérieur du corps du message. Toutefois, dans les messages médians, la divulgation d'informations factuelles et d'opinions est apparue plus grande dans le premier tiers du message. Enfin, il a été possible de remarquer que le dévoilement est moins présent dans les derniers messages. Par contre, les mentors ont semblé donner plus de conseils et laisser plus de place à l'immédiateté dans leurs derniers messages.

Dans l'aide à la rédaction des messages, *Academos* suggère aux mentors de poser des questions à leur mentoré, ce qui permet de favoriser l'exploration et la connaissance de soi chez ce dernier. Par exemple, il est proposé au mentor de questionner le mentoré sur ses rêves, ses réalisations, ses goûts, ses intérêts, ses activités ou encore sur les raisons de sa participation à *Academos*. Il est aussi recommandé au mentor de manifester clairement son enthousiasme à être en relation avec le mentoré ou de reformuler les propos du mentoré pour lui démontrer de l'intérêt ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)). Force est de constater que les mentors utilisent très peu les questions, l'immédiateté et la reformulation dans les échanges. Il est possible que ces habiletés soient plus faciles à manifester dans le contexte d'une relation en face-à-face que dans le contexte d'une relation développée par courriel. Les relations en face-à-face sont plus spontanées et donnent accès au langage non verbal. Il a été mentionné précédemment que l'expression des émotions dans un contexte virtuel se fait plus difficilement. Enfin, dans une relation en face-à-face, la reformulation s'avère plus souvent utile pour s'assurer de la bonne compréhension du message formulé par l'émetteur alors que dans les échanges par courriel, la reformulation n'apparaît pas toujours essentielle et nécessaire, car l'individu peut prendre le temps de relire le message pour s'assurer de sa compréhension.

#### 4.2.2.3. Structure des échanges selon le nombre de messages dans la dyade

En outre, il a été intéressant de constater que la répartition des habiletés d'aide et des comportements textuels manifestés dans les premiers messages envoyés par les mentorés et dans la réponse des mentors pour les dyades courtes et longues étaient relativement similaires. Les ressemblances entre les premiers messages des dyades courtes et longues contribuent à rendre difficiles les prévisions quant à l'évolution de la relation. Toutefois, dans leurs premiers messages, il a été possible de constater que les dyades plus longues semblaient présenter une plus grande proportion de présentation de soi chez le mentoré et de dévoilement chez le mentor.

Fait intéressant, les dyades plus courtes reflétaient davantage la présence de requêtes appropriées chez le mentoré et d'informations factuelles et d'opinions chez le mentor. Il a été mentionné précédemment qu'une relation désengagée, superficielle ou impersonnelle pouvait se développer si un mentoré faisait parvenir une série de questions à son mentor et que ce dernier se limite à y répondre. Les observations quant aux requêtes des mentorés et aux informations divulguées par le mentor dans les premiers messages des dyades n'ayant échangé que deux messages montrent bien l'importance de ne pas centrer uniquement la relation sur une dimension informative. Il apparaît évident que les relations qui comportent un plus grand nombre de messages et qui s'échelonnent sur une plus longue période ont plus de chances de développer plusieurs dimensions associées aux relations mentoriales.

Par ailleurs, en considérant l'ordre d'apparition des codes dans les messages ainsi que leur proportion parmi l'ensemble des messages observés, il paraît difficile, au premier abord, de savoir comment évoluera la relation cybermentoriale dès les premiers échanges. Légaré (2005) souligne que la satisfaction des mentorés était corrélée positivement au nombre de messages, mais n'était pas liée à la durée de la participation. Or, la satisfaction des mentors n'était pas corrélée avec la fréquence des messages. Bien que de légères différences soient perceptibles dans les graphiques de la présente étude, de plus amples analyses permettraient de vérifier si ces différences

sont significatives sur le plan statistique. De plus, il serait intéressant de voir si la satisfaction générale peut être liée aux comportements émis dans les échanges.

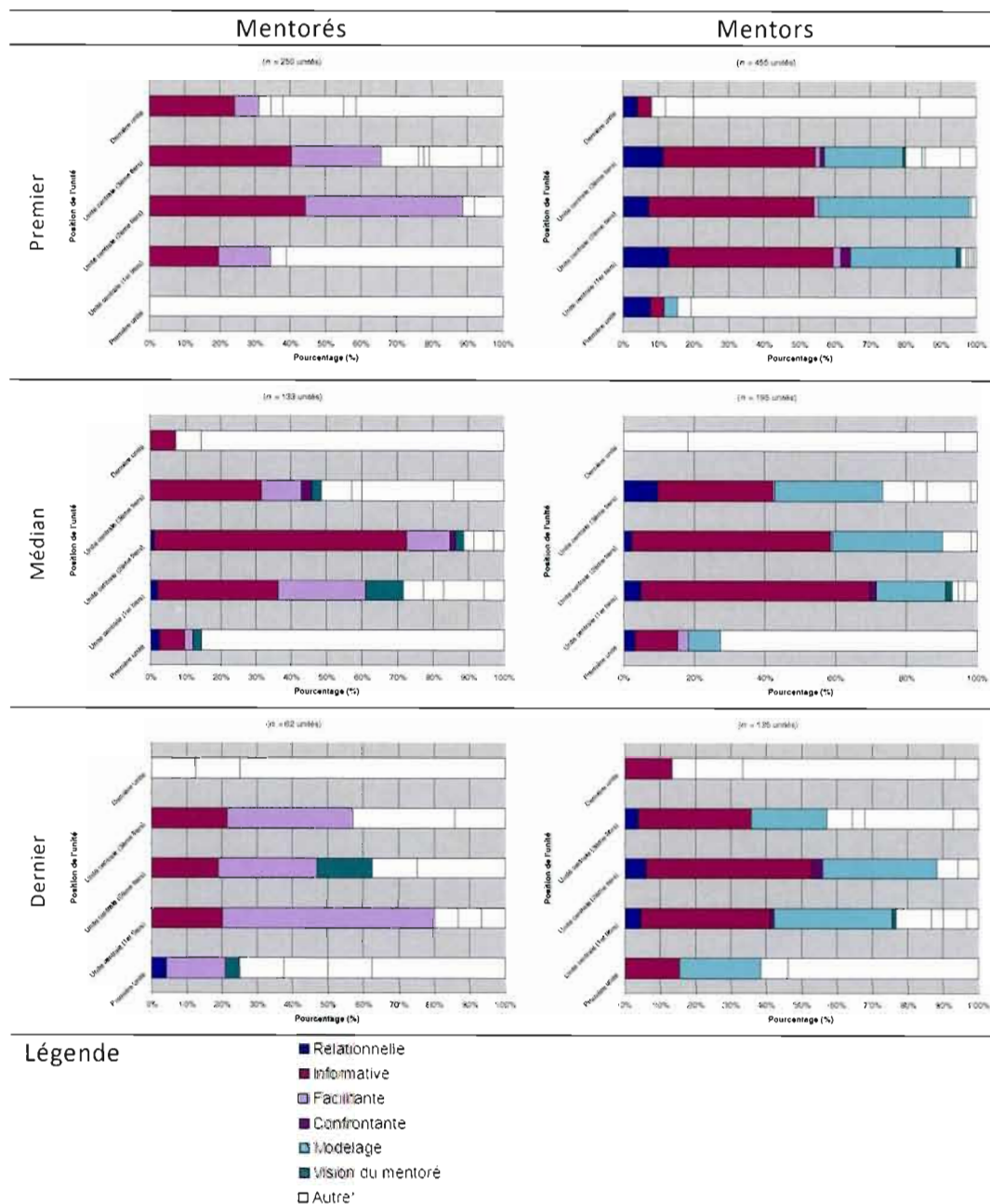
#### **4.3. Dimensions de la relation mentorale et phases de la relation d'aide**

Bien que ces vues d'ensemble aient permis de dresser un portrait sommaire des échanges de cybermentorat selon différents facteurs, elles visent aussi à observer les relations sous l'angle des dimensions de la relation mentorale selon Cohen (1995, 1999) de même que sous l'angle des phases de la relation d'aide de Hill et O'Brien (1999). Les deux prochaines sous-sections interprètent donc les résultats sous ces deux angles.

##### **4.3.1. Dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999)**

Plusieurs des habiletés ou comportements des mentors mettent l'accent sur la dimension relationnelle et la dimension informative de la relation mentorale telles que définies par Cohen. Le dévoilement et la divulgation d'informations factuelles et d'opinions rejoignent respectivement les dimensions associées au modelage et au volet informatif du mentorat.

La figure 4.1 met en lumière les tendances quant aux dimensions mentoraies à travers les premiers messages, les messages médians et les derniers messages. La dimension « Autre » associée aux formules d'usage et de politesse occupe une très grande place dans les échanges de cybermentorat. Bien qu'elles ne figurent pas dans la dimension relationnelle telle que décrite par Cohen (écoute empathique, questionnements, rétroaction descriptive, vérification des perceptions et discours sans jugement, 1995, 1999), les formules d'usage et de politesse ne peuvent que contribuer au développement et au maintien de l'aspect relationnel du mentorat. Les relations cybermentoraies dénuées de ces éléments pourraient être plus difficiles à établir et à maintenir que les relations où les participants insèrent des salutations, se présentent, signent leurs messages ou manifestent des compliments ou des excuses



\* Il est à noter que la dimension « Autre » regroupe les codes qui contribuent à développer la dimension relationnelle de la relation mentorale: salutations et vœux, signature, excuses, compliments, remerciement, présentation de soi, binette et abréviation, autre commentaire et formule de politesse.

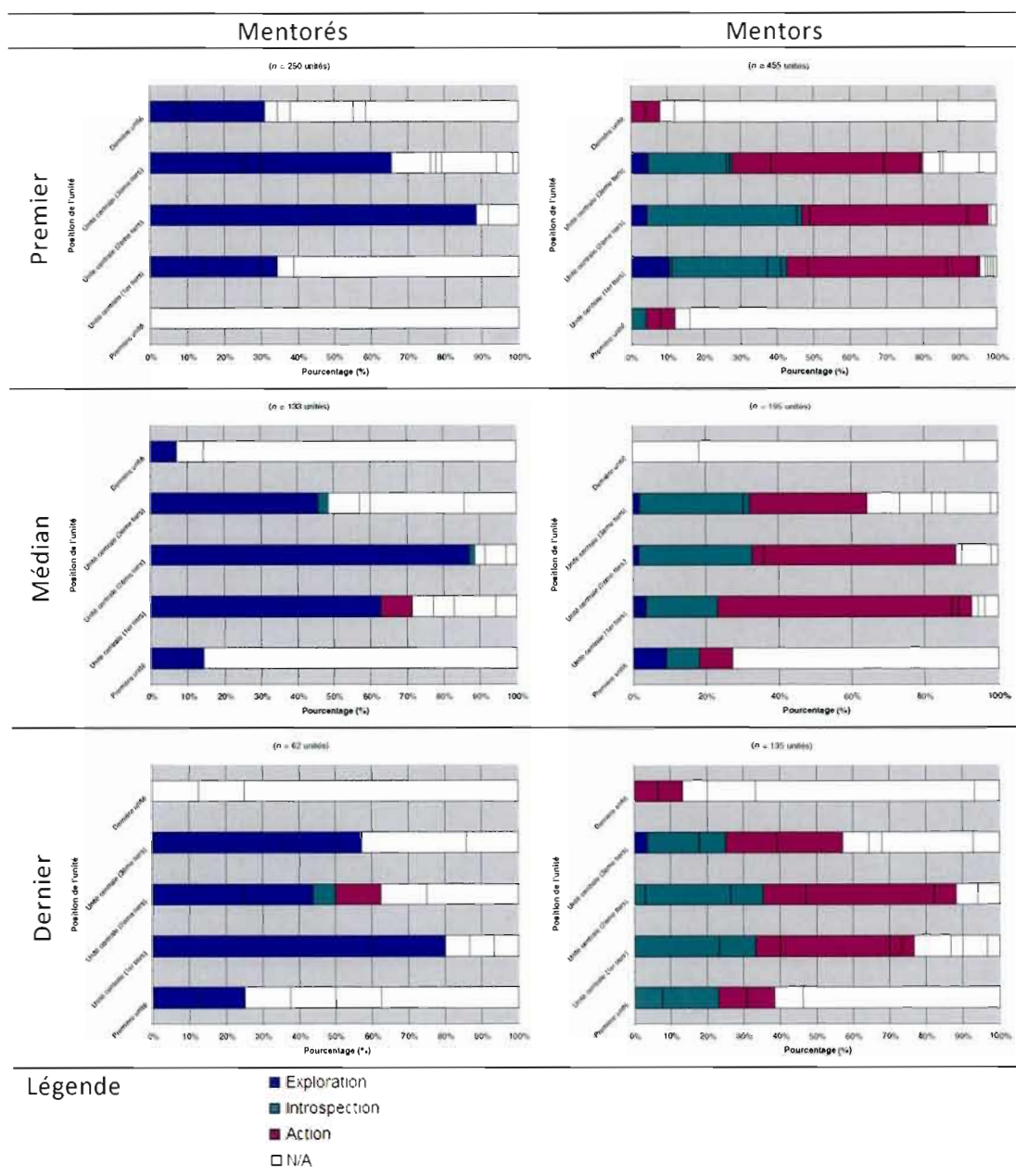
**Figure 4.1.** Répartition des dimensions de la relation mentorale de Cohen (1995, 1999) en fonction des codes des mentors et des mentorés du deuxième sous-échantillon pour les premiers messages, les messages médians et les derniers messages selon la position de l'unité dans le message.

dans les cas opportuns. Ces éléments peuvent être perçus comme une forme de respect ou de considération envers l'autre, ce qui permet de favoriser l'émergence d'une relation de confiance nécessaire au mentorat comme à toute forme de relation d'aide. Ils peuvent aussi contribuer à l'établissement d'une meilleure proximité virtuelle.

Par ailleurs, il a été mentionné précédemment que Cohen (1995, 1999) a réparti les six dimensions à travers quatre phases: 1) relationnelle, 2) informative, 3) facilitante ainsi que confrontante et 4) modelage et vision du mentoré. Bien que de légères différences soient perceptibles dans la place occupée par les dimensions à travers ces vues d'ensemble, force est de constater que les dimensions ne se succèdent pas les unes après les autres sous forme de phases, mais qu'elles se retrouvent à tout moment dans l'échange. À première vue, les quatre phases telles que décrites par Cohen (1995, 1999) ne semblent donc pas s'appliquer aux échanges d'Academos qui ont été analysés. À cet égard, ces observations rejoignent les propos de Cuerrier (2001). Elle mentionne que la relation mentorale n'est pas linéaire ou séquentielle et que les dimensions de Cohen sont plutôt un indicateur de la profondeur de la relation mentorale. La séquence des habiletés et attitudes du mentor dépendra plutôt des thèmes abordés dans les échanges.

#### **4.3.2. Phases de la relation d'aide de Hill et O'Brien (1999)**

La figure 4.2 illustre les phases de la relation d'aide associées aux habiletés et comportements manifestés par les mentors et les mentorés dans les premiers messages, les messages médians et les derniers messages du deuxième sous-échantillon. Il est à noter que les aspects liés aux formules d'usages et de politesse ne sont pas intégrés dans les phases de la relation d'aide. Ces aspects ne sont donc pas considérés.



**Figure 4.2.** Répartition des phases de la relation d'aide en fonction des codes chez les mentors et les mentorés dans le deuxième sous-échantillon pour les premiers messages, les messages médians et les derniers messages selon la position de l'unité dans le message.

Les mentors manifestent plus fréquemment des habiletés qui visent à amener le mentoré dans la phase d'introspection et la phase d'action, ce qui est souhaitable dans une relation mentorale. En analysant les messages des mentorés, ces derniers présentent plutôt des comportements qui permettent l'exploration d'eux-mêmes au sens large, c'est-à-dire qui favorisent le développement de la relation, l'approfondissement et l'analyse de leurs pensées, de leurs émotions et de leurs comportements, ce qui les aidera à accéder ensuite à une meilleure compréhension d'eux-mêmes.

Est-ce que les mentors manifestent plus ces types d'habiletés parce qu'ils tentent d'aider les mentorés à dépasser le stade de l'exploration pour les guider vers l'introspection et l'action? De par leur nature, est-ce que les dimensions de la relation mentorale s'insèrent davantage dans une phase exploratoire où le changement et les actions sont plus perceptibles vers la fin de la relation ou dans la phase axée sur la vision du mentoré? Le changement de la part du mentoré est sans conteste peu perceptible dans les échanges de cybermentorat, car les changements doivent habituellement être nommés au mentor pour qu'ils soient perçus. Les mentorés soulignent généralement peu ou très brièvement les changements au mentor. Les mentors pourraient donc inciter davantage les mentorés à nommer les changements et les aider à dresser un bilan de la relation cybermentorale, que ce soit en cours de route ou à la fin du processus. Enfin, les vues d'ensemble montrent également que les phases de la relation d'aide de Hill et O'Brien (1999) ne sont pas représentées de façon successive par les habiletés et les comportements textuels relevés dans les échanges de cybermentorat d'*Academos*.

#### **4.4. Portrait des échanges de cybermentorat**

Dans la prochaine section, le portrait des échanges de cybermentorat du programme *Academos* en fonction des résultats obtenus lors des analyses quantitatives sera discuté. Les deux prochaines sous-sections dressent les faits attendus et les faits saillants pour les deux sous-échantillons en ce qui concerne les

analyses corrélationnelles effectuées. Les trois dernières sous-sections approfondissent les thèmes associés à la composition des dyades, au nombre de messages dans les dyades et au choix de l'analyse partielle ou complète des dyades.

#### **4.4.1. Faits attendus**

Les faits attendus permettent de peaufiner le portrait des échanges et d'énoncer les résultats qui se sont avérés significatifs, mais qui ont un impact modéré. Compte tenu du caractère novateur associé au domaine du cybermentorat, la présentation de ces résultats revêt une grande importance. En effet, ils permettent d'enrichir nos connaissances à propos des dyades cybermentorales, sujet jusqu'à présent encore très peu exploré. Ces résultats sont également une mesure précise des éléments retrouvés à l'intérieur d'une relation cybermentorale. À moins qu'il ne soit pertinent de les scruter, une synthèse des résultats qui ressortent comme étant cohérents et logiques est présentée sans explications approfondies.

##### **4.4.1.1. Fréquentation du site, durée des relations, nombre de messages échangés, de partenaires et d'habiletés d'aide et de comportements textuels pour le premier sous-échantillon**

Dans le cadre de la présente étude, il a été question de mettre en lien plusieurs variables afin de mieux comprendre les échanges de cybermentorat. Les analyses ont permis de voir que, pour les dyades en général, plus le mentoré visite fréquemment *Academos*, plus il tend à correspondre avec plusieurs mentors. Les résultats ont aussi révélé qu'en général, plus le nombre de messages échangés dans la dyade est grand, plus la dyade échange de mots, plus la durée de la relation est longue et plus les mentors et les mentorés manifestent d'habiletés ou de comportements dans leurs messages à travers la dyade. En outre, la durée de la relation, le nombre de mots échangés dans la dyade, le nombre d'unités dans la dyade (du mentor, du



mentoré et au total) ainsi que le nombre de messages envoyés par le mentor et le mentoré sont des variables fortement reliées entre elles. Ainsi, lorsque la présence de l'une de ces variables s'accroît, la probabilité que les autres variables s'accroissent elles aussi demeure très élevée.

Ces résultats paraissent cohérents, car si un mentoré est impliqué dans plusieurs relations cybermentorales, il s'expose à fréquenter plus souvent le site d'*Academos* afin de répondre à ses messages et d'échanger avec les mentors avec qui il est en relation. Il importe de rappeler que les mentorés correspondent en moyenne avec deux ou trois mentors et ceux qui ont correspondu avec cinq mentors et plus représentent environ 10% des mentorés. Est-ce que les mentorés qui fréquentent le site plus souvent et qui échangent avec plus d'un mentor sont plus motivés à participer ou à s'investir dans une relation cybermentorale? Selon les données disponibles, il semble que le nombre moyen de messages échangés par dyade ne soit influencé par le nombre de mentors avec qui le mentoré a été en contact. En outre, Lègaré (2005) soutient que les mentorés d'*Academos* qui ont apprécié le fait de pouvoir communiquer avec plus d'un mentor étaient généralement plus satisfaits de leur expérience. Elle maintient que la possibilité de discuter avec plus d'un mentor permet au mentoré de clarifier ou de comparer des situations, d'avoir différentes réponses à ses questions et d'explorer davantage les métiers ou professions qui l'intéressent. L'aspect de la motivation à correspondre avec un mentor reste à explorer.

D'autre part, le participant dispose de 90 minutes pour composer son message et les échanges s'échelonnent habituellement sur plusieurs jours. Si un participant envoie plus de messages, il est probable qu'il écrive plus de mots et de manifeste plus de comportements textuels. Il n'est donc pas étonnant que le nombre de messages échangés, la durée de la relation, le nombre de mots écrits et le nombre de comportements manifestés soient des variables liées les unes aux autres.

Selon Harris, O'Bryan et Rotenberg (1996), pour qu'une relation soit satisfaisante et réussie, il faut que les contacts soient fréquents et réguliers, que les

communications soient actives, basées sur des questionnements et centrées sur le protégé et que la communication soit multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'elle doit regrouper à la fois l'aspect intellectuel et émotif ainsi que le partage d'informations personnelles et professionnelles. À la lumière de ces informations, il est possible de constater que les dyades comprenant un grand nombre de messages regroupent généralement ces éléments. D'autres recherches s'avèrent pertinentes pour valider le lien entre la satisfaction de la relation cybermentoriale d'*Academos* et les autres dimensions de la relation (p. ex. fréquence et régularité des contacts, communications actives et centrées sur le mentoré, questionnements, manifestation de contenus intellectuels et émotifs et partage du vécu du mentor).

Les résultats ont aussi démontré qu'il est plus probable que le mentoré raconte divers éléments au moins une fois dans la dyade lorsque son nombre de comportements manifestés ou celui de la dyade au total est plus élevé. Lorsque le nombre d'unités codées dans la dyade s'accroît, les mentorés recourent davantage au moins une fois aux compliments, aux excuses et aux formules de politesse dans la dyade. Il est possible que plus un mentoré échange avec un mentor et qu'il manifeste divers comportements textuels, plus le lien entre eux se renforce et laisse place à des formulations d'usage et de politesse qui peuvent contribuer au développement de la relation.

La diversité des comportements des mentorés semble aussi liée au nombre de comportements manifestés par le participant. Les conseils directs et l'information à propos du processus se retrouvent plus souvent dans les dyades ayant un nombre d'habiletés manifestées par le mentor élevé. Ainsi, lorsque les participants manifestent plus de comportements ou d'habiletés dans une dyade, il semble que leurs habiletés et leurs comportements soient plus diversifiés. Dans le cas du dévoilement et de la divulgation d'informations factuelles et d'opinions de la part du mentor, ces habiletés sont primordiales dans les dyades cybermentoriales.

#### **4.4.1.2. Âge des mentors et des mentorés du premier sous-échantillon**

La différence d'âge entre le mentor et le mentoré est apparue fortement associée à l'âge du mentor pour les deux sous-échantillons, c'est-à-dire que les dyades qui ont une plus grande différence d'âge entre le mentoré et le mentor sont composées habituellement d'un mentor plus âgé. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'écart-type en ce qui concerne l'âge est plus grand pour les mentors (S-É 1 = 11,35; S-É 2 = 11,61) tandis que l'écart-type de l'âge des mentorés est beaucoup moins grand (S-É 1 = 2,03; S-É 2 = 0,71). Il est effectivement normal que l'âge des mentorés ait un écart-type moins grand puisque les mentorés sont des élèves de l'ordre du secondaire et se retrouvent principalement dans la même tranche d'âge.

#### **4.4.1.3. Fréquentation du site, durée des relations, nombre de messages échangés, de partenaires et d'habiletés d'aide et de comportements textuels pour le deuxième sous-échantillon**

En ce qui concerne les dyades ayant un plus grand nombre de messages, les analyses ont permis de déceler que le mentoré écrivait davantage à son mentor quand la relation cybermentorale est de plus longue durée. De plus, les mentorés plus jeunes visiteraient plus souvent le site d'*Academos*.

En outre, plus le mentoré manifeste de comportements textuels dans la dyade, plus il tend à écrire un grand nombre de mots non seulement à son mentor, mais également dans tous ses échanges. Pour les dyades ayant échangé au moins 17 messages, le nombre d'habiletés ou de comportements relevés à travers les échanges et le nombre de mots échangés dans la dyade serait plus grand lorsque le mentoré manifeste plus de comportements textuels dans la dyade.

D'autre part, les résultats indiquent que les mentorés qui ont écrit au total plus de mots, toutes dyades confondues, se retrouvent plus souvent à échanger avec des mentors qui présentent la même caractéristique, c'est-à-dire que le nombre de mots qu'ils ont écrits dans tous leurs échanges est lui aussi plus grand.

Il a été montré que lorsque la dyade franchit le cap des 17 messages, peu importe la durée de la relation, il n'y a pas plus ni moins de mots, de comportements manifestés ou de messages envoyés dans la dyade. Il importe de rappeler que dans les dyades au moins 17 messages, les échanges se sont déroulés sur une période allant de 10 à 263 jours ( $M = 98,76$  jours,  $ÉT = 65,36$ ).

Tel que rapporté pour le premier sous-échantillon, les dyades comportant un plus grand nombre de messages ont présenté des liens importants entre le nombre de mots échangés dans la dyade, le nombre de comportements manifestés de la part du mentor, du mentoré et au total dans la dyade de même que le nombre de messages envoyés par le mentor dans la dyade. Ainsi, plus la dyade contient un grand nombre de mots, plus les participants manifestent d'habiletés ou de comportements textuels et plus ils envoient de messages dans la dyade. En outre, plus les participants manifestent de comportements dans la dyade, plus le mentor tend à envoyer de messages, ce qui n'est pas forcément le cas pour le mentoré. De même, les résultats ont révélé que plus les participants manifestent de comportements dans une dyade, plus le nombre de messages dans la dyade et le nombre de mots échangés (que ce soit dans la dyade ou dans tous leurs échanges) sont élevés. Enfin, plus les participants échangent avec des partenaires différents, plus ils fréquentent le site d'*Academos*.

Par ailleurs, les résultats ont montré des divergences en ce qui concerne le nombre de partenaires des mentors et des mentorés dans les dyades ayant échangé plus de messages. Ainsi, il semble que la proportion de salutations et vœux dans la dyade soit plus grande quand les mentors échangent avec peu de mentorés. Chez les mentorés, cette proportion diminue lorsqu'ils sont en contact avec un moins grand nombre de mentors différents. D'autres résultats divergents concernent la proportion de salutations et vœux des mentors et des mentorés en lien avec la fréquence de leurs visites sur le site d'*Academos*. Les mentors tendent à saluer moins dans les dyades lorsqu'ils visitent plus souvent *Academos*, ce qui est l'inverse chez les mentorés. Il a été démontré précédemment que la fréquentation sur le site d'*Academos* était liée au nombre de partenaires avec qui un participant a été en relation, ce qui permet

d'expliquer que les tendances au niveau des salutations et vœux vont dans le même sens que ces variables. Il importe de rappeler que le nombre de comportements manifestés par message est plus élevé chez les mentors et ce, même si les mentorés ont envoyé un peu plus de messages. Il est également important de souligner que le nombre moyen de partenaires est largement plus élevé chez les mentors. Il a déjà été mentionné que les salutations surviennent principalement vers le début du message. Fait intéressant, les mentorés qui utilisent plus les salutations et vœux signent davantage leurs messages.

Le rappel de ces éléments laisse donc croire que les mentors écrivent à plus d'un mentoré lors d'une même visite, ce qui contribue à diminuer la proportion d'éléments liés aux formulations d'usage et aux signatures par rapport par rapport à la fréquence des visites. De plus, il est possible que les mentors impliqués dans un plus grand nombre de dyades manifestent plus d'habiletés à travers leurs échanges et se concentrent davantage sur le dévoilement et la divulgation d'informations ou d'opinions, ce qui permettrait également de réduire la proportion de salutations. Or, est-ce que les mentors qui sont impliqués dans plusieurs dyades et qui ont plusieurs messages à rédiger laissent de côté les formulations d'usage? Cette question reste à explorer. Toutefois, les résultats obtenus confirment des résultats obtenus par Fagenson-Eland, Marks et Amendola (1997). Elles ont montré que les mentors impliqués dans plusieurs relations mentores rapportent fournir plus de conseils sur le plan de l'orientation professionnelle. De surcroît, les mentors impliqués dans des relations mentores durables indiquent conseiller plus les mentorés au niveau de l'orientation professionnelle et utiliser davantage le modelage.

#### **4.4.1.4. Âge des mentors et des mentorés du deuxième sous-échantillon**

La fréquence des messages envoyés par le mentor dans la dyade et dans tous ses échanges de même que le nombre de messages échangés dans la dyade sont généralement plus grands lorsque le mentor est plus jeune. Les mentors plus âgés auraient aussi des relations de plus courte durée. Les mentors plus jeunes semblent

écrire plus de mots tandis que les mentorés tendent à écrire moins lorsqu'ils sont impliqués dans une relation cybermentorale avec un mentor plus âgé.

Il est donc possible de remarquer que l'âge du mentor joue un rôle important dans les dyades cybermentorales qui échangent un plus grand nombre de messages. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que le taux d'utilisation d'Internet est moins élevé dans la population plus âgée. Or, il se peut que les mentors plus jeunes puissent se sentir plus à l'aise de communiquer par courriel et utilisent davantage cette ressource, ce qui se traduit par des échanges plus fréquents et plus longs.

Il a été possible de remarquer que les mentors utilisent davantage les salutations et vœux et divulguent moins d'informations sur le processus lorsque la différence d'âge entre le mentor et le mentoré est plus élevée et principalement lorsque le mentor est plus âgé. Les mentorés tendent à signer moins leurs messages si la différence d'âge est plus élevée. Il a été mentionné plus haut que le mentor écrirait moins lorsque le mentoré est plus vieux. Quand il y a moins de mots, le ratio de salutations et vœux peut paraître plus élevé. Par contre, la signature ne survient qu'une seule fois dans le message. Si la dyade comprend moins de messages, le mentoré pourrait avoir envoyé moins de messages et par le fait même, d'utiliser moins les signatures.

#### **4.4.2. Faits saillants**

Les faits saillants renferment la synthèse des résultats les plus percutants pour les corrélations. Les faits saillants sont expliqués et approfondis dans les prochaines sous-sections.

##### **4.4.2.1. Dévoilement chez les mentors**

Les données obtenues ont montré que plus le nombre d'habiletés ou de comportements du mentor, du mentoré ou au total est élevé, plus la probabilité que le mentor se dévoile dans la dyade s'accroît. De plus, le mentor utilise plus le

dévoilement dans la dyade si les messages de la dyade contiennent plus de mots. Les mentors divulguent aussi plus d'informations factuelles et d'opinions dans les dyades où le nombre de mots échangés est plus élevé et où le mentor présente plus de comportements ou d'habiletés d'aide. Un participant pourra donc manifester plus d'habiletés ou de comportements textuels s'il écrit plus de mots. Si le mentor se dévoile ou divulgue plus d'informations, il écrira probablement davantage de mots.

Une récente étude traite du dévoilement des mentors et des mentorés à l'intérieur de dyades mentores structurées. Ils définissent le dévoilement comme étant le partage d'expériences, d'émotions, de croyances, de peurs, d'échecs et de réussites entre les individus impliqués dans une relation. Wanberg, Welsh et Kammeyer-Mueller (2007) ont trouvé que les mentorés se sont dévoilés plus que les mentors dans les relations mentores et que plus le mentoré se dévoile dans la relation, plus son niveau de satisfaction est élevé. Le lien entre le niveau de dévoilement rapporté par le mentor et la satisfaction du mentoré ne s'est pas avéré significatif. Les auteurs soulignent également que les niveaux de dévoilement du mentor et du mentoré ne sont pas corrélés entre eux. Il importe de noter que le niveau de dévoilement de cette étude a été rapporté par les participants eux-mêmes.

Certes, la présente étude n'a pas mesuré directement le niveau de dévoilement des mentorés. En observant la grille de codage utilisée pour les mentorés, il est possible de constater que des éléments associés au dévoilement du mentoré ont pu se retrouver dans les éléments racontés, dans l'exploration et dans les autres commentaires. Si tous ces éléments étaient considérés comme une forme de dévoilement chez le mentoré, leur pourcentage cumulé serait plus élevé que le pourcentage obtenu pour le dévoilement du mentor et ce, pour les deux sous-échantillons. Bien entendu, les passages regroupés dans les éléments racontés, l'exploration et les autres commentaires ne représentent pas tous du dévoilement de la part du mentoré. Par contre, ce calcul rapide montre qu'il est probable que toutes proportions gardées, les mentorés d'*Academos* se dévoilent plus que les mentors.

Les résultats de Wanberg, Welsh et Kammeyer-Mueller (2007) soulèvent aussi l'importance de mesurer la satisfaction en lien avec les habiletés d'aide et comportements manifestés à travers les échanges. Ainsi, il serait possible de valider si le niveau de dévoilement du mentor dans les dyades d'*Academos* n'a aucun lien avec la satisfaction du mentoré. Ces éléments amènent aussi à se demander quelles sont les habiletés manifestées par le mentor qui peuvent influencer le niveau de satisfaction des mentorés. Ces questions actuellement sans réponse sont capitales pour accroître la compréhension des dyades cybermentorales et parfaire la formation des mentors.

Dans les dyades comportant au moins 17 messages, les mentors qui ont eu des proportions de dévoilement plus élevées avaient tendance à divulguer moins d'informations factuelles et d'opinions. Ce résultat laisse croire que les mentors impliqués dans des dyades ayant un grand nombre de messages mettent l'accent sur le partage soit d'un contenu plus personnel lié à leur vécu professionnel, soit d'un contenu plus informatif et neutre.

Quels facteurs amènent les mentors à privilégier soit le dévoilement, soit la divulgation d'informations? Les résultats ne permettent pas de répondre à cette question, mais des hypothèses peuvent quand même être dégagées. Certes, il est possible de supposer que l'interaction entre le mentor et le mentoré peut jouer un rôle important. Un même mentor peut interagir différemment avec plusieurs mentorés et inversement. En effet, la réaction du mentor dépend en partie de la manière utilisée par le mentoré pour formuler ses requêtes et aborder les thèmes qui le préoccupent. De plus, des composantes de la personnalité (p. ex. le dévoilement de soi pour une personne extravertie) pourraient être susceptibles d'influer sur la capacité du mentor à se dévoiler ou à divulguer des informations. Enfin, il importe de souligner que le but de la relation mentorale n'est pas de privilégier l'une ou l'autre des habiletés (c.-à-d. le dévoilement ou la divulgation d'informations), mais d'arriver à obtenir la présence de ces deux dimensions, soit la dimension informative et la dimension associée au modelage.



#### 4.4.2.2. Requêtes appropriées et exploration chez les mentorés

Fait intéressant, il s'est avéré que plus la proportion de requêtes du mentoré est élevée dans une dyade, moins ce dernier tend à explorer ses pensées, ses comportements et ses émotions (et vice-versa). Cette corrélation est apparue très fortement pour les deux sous-échantillons. Ce résultat laisse donc croire que dans une relation cybermentorale, le mentoré peut se centrer soit sur la recherche d'informations de différente nature (informations factuelles, opinions, expériences du mentor, etc.), soit sur un questionnement exploratoire qui vise une meilleure compréhension de ses pensées, de ses émotions et de ses comportements face à son choix de carrière. Dans ce cas, il est à se demander si les mentorés centrés sur l'exploration sont plus « engagés » dans leur processus en tentant de répondre à leurs questionnements par l'entremise de leurs réflexions sur soi.

Il serait intéressant d'analyser ces éléments sous l'angle des facteurs de la personnalité. Par exemple, de plus amples analyses pourraient vérifier si les mentorés centrés sur l'exploration présentent plutôt des caractéristiques associées à l'introversion (facteur de la personnalité qui se caractérise notamment par une préférence pour la réflexion) et si les mentorés centrés sur la recherche d'informations sont plus extravertis (en manifestant une préférence pour l'action en formulant des requêtes). Le fait d'identifier ces éléments serait pertinent pour la formation des mentorés. En effet, des outils pourraient les aider à identifier des traits de leur personnalité pour ensuite les guider et les conseiller dans leur façon d'interagir avec le mentor. Par le fait même, cela leur permettrait de développer une plus grande connaissance de soi.

Il a été observé que lorsque le mentoré écrit plus de mots dans une dyade, il paraît formuler moins de requêtes, mais il se raconte davantage. Plus le mentoré échange des messages dans une dyade, plus il se raconte et tend à utiliser les salutations et vœux. Il est apparu aussi que plus le mentoré manifeste un grand nombre de comportements dans une dyade, moins il formule de requêtes au mentor.

Dans les dyades comprenant 17 messages et plus, lorsque le mentoré raconte divers éléments, sa proportion de requêtes appropriées tend à diminuer, mais la proportion de dévoilement du mentor est plus grande.

#### **4.4.3. Composition des dyades, âge et habiletés ou comportements textuels**

Les analyses considérant le sexe et le statut du participant ont permis de dégager que, pour les dyades en général, les mentors féminins sont globalement plus jeunes et cela principalement lorsque le mentoré est de sexe masculin. Burke, McKeen et McKenna (1990) ont rapporté que les mentors de sexe masculin étaient plus généralement plus âgés. Toutefois, ils ont spécifié que les mentors de sexe féminin étaient habituellement plus jeunes dans les dyades féminines (mentoré et mentor de sexe féminin).

Lors des analyses, il est apparu que la différence d'âge pour les dyades composées d'un mentor féminin et d'un mentoré masculin était moins grande d'une dizaine d'années. Il a aussi été possible de constater que les dyades composées d'un mentoré de sexe masculin comprenaient habituellement plus de messages. Les résultats ont également démontré que les mentorés masculins échangent plus de messages avec les mentors féminins. De plus, il a été observé que dans les dyades, les mentors ont envoyé plus de messages aux mentorés masculins qu'aux mentorés féminins. Les mentorés de sexe féminin ont échangé avec un plus grand nombre de mentors différents que les mentorés masculins. Les résultats ont toutefois révélé des valeurs plutôt faibles concernant l'êta-carré (de 1% à 4%), ce qui suggère que les variances expliquées par ces résultats sont limitées.

Il importe de rappeler les valeurs de quelques variables du premier sous-échantillon ont été dichotomisées pour les analyses (voir p. 105), ce qui n'est pas le cas du deuxième sous-échantillon représentant les dyades comptant 17 messages et plus. Les variables mentionnées précédemment se sont avérées significatives pour le premier sous-échantillon, mais non pas pour le deuxième. Les faibles valeurs de l'êta-carré pour ces variables dans le premier sous-échantillon permettent d'expliquer que

ces mêmes variables n'aient pas été significatives sur le plan statistique dans le deuxième sous-échantillon.

En ce qui concerne les habiletés d'aide ou les comportements textuels, les résultats ont révélé que les mentors féminins divulguent généralement plus d'informations factuelles et d'opinions et ce, surtout quand le mentoré est de sexe masculin. Par contre, il s'avère que les mentors masculins divulguent moins d'informations factuelles ou d'opinions si le mentoré est masculin. De même, il a été observé que les mentorés masculins font plus de requêtes que les mentorés féminins. Il semble aussi que la présentation de soi soit plus souvent manifestée par les mentorés féminins. En outre, quand le mentor est de sexe masculin, moins de mentorés masculins semblent avoir recours aux présentations de soi.

En ce qui a trait aux dyades ayant échangé plus de messages, les résultats ont permis de révéler que les mentors féminins se dévoileraient davantage que les mentors masculins. En outre, les mentors (qu'ils soient de sexe masculin ou féminin) se dévoileraient plus lorsqu'ils correspondent avec un mentoré de sexe féminin. Il est apparu que dans les dyades où le mentor est de sexe masculin, les mentorés ont recours plus souvent aux compliments, aux excuses et aux formules de politesse. Les mentors donnent aussi plus de conseils et signent plus leurs messages quand le mentoré est de sexe masculin. Les mentorés masculins useraient plus souvent des compliments, des excuses et des formules de politesse. Ces résultats permettent de souligner quelques différences entre le sexe et le statut des participants pour les dyades cybermentorales s'échelonnant sur au moins 17 messages.

Le fait de considérer le statut et le sexe des participants permet de dresser un portrait plus défini des dyades cybermentorales. Les hommes ont souvent été perçus comme étant compétitifs, rationnels, orientés vers la tâche et les résultats, stratégiques et impassibles, c'est-à-dire manifestant peu ou pas leurs émotions. Les femmes ont plus souvent été caractérisées comme étant coopératives, intuitives, empathiques, sympathiques, émotives et orientées vers les relations interpersonnelles (Eagly et Crowley, 1986). De façon générale, les femmes seraient perçues comme

étant plus interactives sur le plan social que les hommes (Gibson, 1995). Dans leurs façons d'aider les autres, les hommes seraient plus axés vers la résolution de problèmes et auraient tendance à « jouer les héros » tandis que les femmes tenteraient plutôt de prendre soin et d'offrir du soutien social ainsi que du réconfort (Eagly et Crowley). À la lumière de ces éléments, il est possible que les mentors de sexe féminin divulguent plus d'informations et d'opinions dans les dyades en général et se dévoilent davantage dans les dyades plus longues en raison de leur facilité à communiquer et à interagir sur le plan social. Cette hypothèse soutient d'ailleurs les résultats de plusieurs recherches qui stipulent que les mentors de sexe féminin assumerait plus de rôles psychosociaux que les mentors masculins (Burke, McKeen et McKenna, 1990; Ragins, 1997; Ragins et McFarlin, 1990).

Il a été mentionné précédemment que les fonctions psychosociales semblaient plus présentes dans les dyades composées d'un mentor et d'un mentoré du même sexe (Koberg, Boss et Goodman, 1999). De plus, les fonctions psychosociales accroissent le sentiment de compétence et d'efficacité professionnelles. Leur développement serait associé au niveau de confiance, de réciprocité et d'intimité de la relation (Kram, 1986, 1988; Scandura, 1992). Les résultats de la présente étude soulèvent quelques différences significatives pour la divulgation d'informations et d'opinions ainsi que le dévoilement en fonction du sexe et du statut des participants. De fait, le dévoilement figure parmi les fonctions psychosociales (modelage) et il est ressorti que lorsque la correspondance comprend plus de messages, les mentors de sexe féminin se dévoilent davantage lorsqu'ils sont en relation avec un mentoré de sexe féminin, ce qui corrobore en partie les résultats obtenus par Koberg, Boss et Goodman. Il est donc possible que ces dyades aient développé un meilleur niveau de confiance, de réciprocité et d'intimité dans leur relation, car elles ont échangé davantage. Toutefois, sur le plan des habiletés d'aide et des comportements observés à travers les dyades, malgré les quelques différences observées, les dyades ayant un mentor et un mentoré du même sexe ainsi que les dyades mixtes se ressemblent de façon globale.

#### 4.4.4. Nombre de messages échangés dans les dyades

Les résultats ont permis de mettre en lumière des comparaisons entre les dyades comprenant de deux à six messages et les dyades ayant 17 messages et plus. Il est à noter que tous les messages de ces dyades ont été analysés. Il a été possible de constater que les mentorés étaient légèrement plus jeunes dans les dyades ayant plus de messages.

Jones (2001) indique que les élèves plus jeunes maintenaient davantage les échanges avec les experts, ce qu'il explique par la moins grande disponibilité des élèves plus vieux en raison de leur occupation du temps plus chargée. Il se peut que les élèves plus jeunes du secondaire aient plus de temps à consacrer aux relations cybermentorales comparativement aux élèves qui terminent leurs études secondaires. Les données actuelles ne permettent pas de savoir si les élèves plus vieux ont plus de travaux scolaires, s'ils occupent un emploi à temps partiel ou s'ils font plus de sorties. La connaissance de ces informations permettrait de mieux comprendre pourquoi les élèves plus jeunes se retrouvent plus souvent dans les dyades ayant plus de messages.

D'autres hypothèses sont à considérer pour comprendre ces résultats. Les élèves plus jeunes ressentent peut-être plus d'insécurité face à leur choix de carrière, ce qui pourrait créer chez eux un plus grand besoin d'échanger avec leurs mentors. De leur côté, les élèves plus vieux peuvent vivre moins d'indécision vocationnelle en raison d'un niveau de maturité plus grand et ainsi requérir une aide plus ponctuelle et plus courte face à leur choix de carrière. Un mentoré plus mature et plus vieux est plus enclin à posséder une meilleure connaissance de soi (p. ex. au niveau de ses intérêts, ses goûts, ses forces, ses limites, sa personnalité, etc.). Il est aussi possible que les élèves plus vieux connaissent plus d'informations lorsqu'ils entrent en contact avec leur mentor, ce qui aurait comme effet de raccourcir les échanges. Au fil des ans, les mentorés plus vieux ont pu s'outiller et connaître d'autres ressources pouvant les aider dans leur cheminement vocationnel. Il est possible que les mentorés plus jeunes qui échangent un plus grand nombre de messages soient impliqués dans des dyades avec un mentor lui aussi plus jeune. Tel qu'il a été mentionné précédemment, il se

peut que les mentors plus jeunes soient plus à l'aise de communiquer par courriel, ce qui pourrait expliquer en partie les résultats obtenus. Enfin, les résultats actuels ne permettent pas de répondre complètement à ces questions. Il sera donc important que d'autres études se penchent sur la question. Une analyse plus détaillée des habiletés manifestées par les mentors et les mentorés dans ces dyades pourrait aider à mieux comprendre ces dyades.

Bien entendu, la durée des échanges, le nombre de visites sur le site Web et le nombre de mots échangés dans les dyades ont été plus élevés dans les dyades comptant 17 messages et plus. Toutefois, il apparaît que le nombre d'habiletés ou de comportements manifestés à travers les messages ne diffère pas selon la quantité de messages échangés dans la dyade. Il s'avère aussi que les mentors se dévoilent davantage et posent plus de questions aux mentorés lorsque la dyade comprend un plus grand nombre de messages. Il a aussi été possible de constater par le biais des corrélations que les mentors se dévoilent plus lorsqu'ils fréquentent plus souvent le site d'*Academos*. Ces deux résultats vont dans le même sens puisque l'écriture des messages dans une dyade paraît liée aux visites sur le site Web. Compte tenu de la durée moyenne des échanges du deuxième sous-échantillon ( $M = 98,76$  jours), les messages d'une même dyade n'ont certainement pas tous été envoyés au cours de la même visite. Néanmoins, comment expliquer que les mentors aient des proportions de dévoilement plus élevées lorsqu'ils envoient plus de messages? Il se peut que le mentor et le mentoré apprennent à se connaître davantage au fil des messages, ce qui pourrait rendre le mentor plus disposé à partager ses expériences ou son vécu professionnel. Il est également possible de considérer qu'un mentor qui se dévoile davantage puisse contribuer à accroître le nombre de messages dans la dyade et à favoriser des échanges de plus longue durée. Suler (2004a) indique notamment que l'action d'écrire aide à réfléchir sur soi et sur le processus, ce qui favorise l'engagement dans le processus.

L'analyse de la répartition des codes à travers les premiers messages, les messages médians et les derniers messages (voir figure 3.19) laisse croire que le

dévoilement se distribue sensiblement de la même façon dans les premiers messages et dans les messages médians. Les derniers messages comportent toutefois des proportions moindres de dévoilement. Il est donc difficile de dire à quel moment les proportions de dévoilement s'estompent. Est-ce seulement dans le dernier message envoyé par le mentor? Est-ce de façon graduelle vers la fin de la correspondance? Toutefois, à la lumière des résultats de la répartition des codes, il apparaît plus probable que le mentor manifeste à la base une plus grande capacité à se dévoiler tout au long de l'échange, ce qui pourrait contribuer à accroître le nombre de messages dans la dyade. De plus amples analyses seraient nécessaires afin de déterminer laquelle des hypothèses permet de mieux expliquer le phénomène. Une analyse plus détaillée de la répartition du dévoilement chez le mentor permettrait de cibler plus précisément comment le dévoilement se distribue dans les échanges. Pour les mentorés, il a été montré que les compliments, les excuses et les formules de politesse ont été manifestés dans une plus grande proportion pour les dyades plus longues. Il est donc possible que ces formulations puissent aider au développement d'une relation cybermentorale plus durable.

#### **4.4.5. Choix de l'analyse partielle ou complète des dyades**

Par ailleurs, les résultats ont suggéré que l'analyse partielle (c'est-à-dire la sélection d'une séquence de messages consécutifs) et l'analyse complète des dyades donnent des résultats similaires. Les dyades analysées en totalité ont montré que les conseils directs et les questions chez les mentors étaient plus présents. Il paraît possible d'expliquer ces différences par un effet de positionnement du message dans l'échange. En effet, en observant les graphiques illustrant la répartition des habiletés d'aide des mentors dans les premiers messages, les messages médians et les derniers messages (voir figure 3.19), il est possible de remarquer que la proportion des conseils directs est plus apparente dans le dernier message tandis que la proportion des questions est davantage mise en évidence dans le premier message. Étant donné que les séquences de messages sont sélectionnées aléatoirement et ne correspondent pas

toujours à l'ensemble des messages dans la dyade, les séquences peuvent donc représenter différents moments dans les échanges (p. ex. début de la relation, milieu de la relation, fin de la relation).

L'effet de positionnement semble également expliquer les différences révélées chez les mentorés. En effet, les résultats ont permis de montrer que la présentation de soi de même que les salutations et vœux ressortent davantage dans les dyades analysées en totalité. Toujours en observant les graphiques traitant de la répartition des comportements des mentorés dans les messages envoyés à des moments différents, il est possible de voir que la proportion de salutations et vœux est plus grande au début de l'échange et se fragmente dans le dernier message. Chez les mentors, ces variations apparaissent plus uniformes dans les graphiques et ne ressortent d'ailleurs pas sur le plan statistique. De même, la présentation de soi s'insère généralement dans le premier message. Dans le Guide du mentoré ([www.academos.qc.ca/guideetud.asp](http://www.academos.qc.ca/guideetud.asp)), *Academos* suggère d'ailleurs au mentoré de se présenter au mentor dès l'amorce de l'échange. Ainsi, l'effet de positionnement du message dans la dyade explique ces différences. L'analyse partielle des dyades semble donc légèrement plus sensible au positionnement qu'une habileté ou un comportement peut avoir à l'intérieur d'un échange. Toutefois, compte tenu des différences minimales relevées lors de la comparaison des méthodes d'échantillonnage, il appert que l'analyse partielle des dyades demeure une méthode fiable et valide.

#### **4.5. Portée des résultats**

La portée des résultats se situe principalement à deux niveaux. En premier lieu, les résultats de la présente étude ont des implications importantes pour les recherches futures sur le cybermentorat de par la méthode utilisée pour observer et analyser les relations cybermentoriales. En effet, les études sur le mentorat ou le cybermentorat reposent habituellement sur les perceptions ou les opinions rapportées par les participants.



Peu d'études ont observé directement les échanges de cybermentorat (p. ex. Harris et Jones, 1999; Jones, 2001; Murfin, 1994; Rhodes, Spencer, Saito et Sipe, 2006). Au moment de la rédaction du présent document, aucune étude n'a pu être recensée sur les habiletés d'aide et les comportements manifestés à travers des échanges de cybermentorat. Cette étude doctorale a permis de confirmer, en s'appuyant sur des données empiriques, que des dimensions retrouvées dans les relations mentoriales se retrouvent dans les relations cybermentoriales. De même, elle a montré que la divulgation d'informations ainsi que le dévoilement occupent une place importante au sein des relations cybermentoriales.

Les études portant sur l'analyse des relations cybermentoriales ne comprennent habituellement pas un échantillon aussi grand que celui utilisé dans la présente étude. La méthode utilisée comporte également des implications substantielles pour les futures recherches portant sur l'analyse qualitative des relations menées via courriel en ce qui concerne les représentations graphiques des habiletés et comportements dans les messages selon différentes variables et les analyses des échanges complètes et partielles (par segments). Les résultats ont donc une portée appréciable pour une meilleure compréhension des relations cybermentoriales, mais également pour les échanges par courriel.

En second lieu, les résultats ont une portée importante pour la formation des mentors et des mentorés et ce, tant dans un contexte de mentorat en face-à-face que virtuel. En ayant plus d'informations sur le développement et l'évolution des relations mentoriales et cybermentoriales, il est plus facile d'outiller les mentors et les mentorés en les amenant à développer et à diversifier leurs habiletés et comportements. Par exemple, si les mentors en arrivent à ne pas centrer essentiellement le contenu de leurs échanges sur des informations factuelles ou des opinions, il est possible d'envisager que les relations soient plus durables. De même, si le mentor encourage le mentoré à se questionner davantage, à dresser des bilans de son processus et à identifier les changements qu'il a effectués, la relation peut alors d'être bonifiée.

#### 4.6. Limites de la présente étude

La présente étude a apporté une meilleure compréhension des relations cybermentorales du programme *Academos*. Néanmoins, elle comporte des limites. La nature exploratoire, descriptive et corrélationnelle de l'étude a permis de décrire et de mettre en lumière des liens entre plusieurs variables. Toutefois, les résultats obtenus ne permettent pas d'établir de relations causales entre les variables observées.

Les grilles de codage utilisées présentent également des limites. Le HSS et le CBS (Hill et O'Brien, 1999) ont été développés pour analyser des relations d'aide en face-à-face. Bien que ces outils aient déjà été utilisés pour évaluer des relations d'aide menées par le biais du clavardage et les comparer à des relations d'aide en face-à-face (Mallen et Vogel, 2002, dans Rochlen, Zack et Speyer, 2004; Mallen, Vogel et Day, s. d.), il apparaît difficile d'évaluer les effets associés à leur utilisation dans un contexte virtuel. De plus, même si l'objectif de la présente étude était d'observer les habiletés d'aide et les différents comportements, le fait que les analyses aient été menées sur des échanges écrits dans un contexte de cybermentorat a pu avoir des effets imperceptibles et imprévus.

En outre, l'utilisation de grilles vise à accroître l'objectivité du chercheur en créant un recul nécessaire face aux données. Il importe alors que les codeurs s'entendent non seulement sur la définition des comportements à observer, mais également les manifestations des comportements à relier à la définition (Van der Maren, 1996). Des précautions pour maximiser l'objectivité ont été prises. Par exemple, le recodage de la moitié du matériel a été effectué et tous les passages codés différemment ont été révisés. Les codeurs ont été formés aux grilles de codage. De plus, deux des trois codeurs ont effectué un codage inverse sur l'ensemble du matériel. Malgré ces précautions, il se peut que des biais liés aux codeurs se soient manifestés lors du codage des messages. Par ailleurs, les passages ont été délimités par un seul codeur. Bien que les autres codeurs aient relu l'ensemble du matériel, qu'ils aient pu signifier les erreurs dans les segments et que des règles aient été

préétablies, il est possible que la délimitation des passages contienne des variations en raison du codeur et du laps de temps écoulé entre la délimitation des premiers et des derniers messages. Néanmoins, le nombre considérable de passages significatifs délimités tend à rendre imperceptible ce biais.

Les courriels sont des données invoquées, c'est-à-dire que ces données sont produites sans contrainte par les participants (Van der Maren, 1996). Par ailleurs, les courriels ne sont pas à l'abri des défaillances informatiques accidentelles. Il convient de se demander si les échanges analysés sont complets et représentatifs des relations cybermentorales s'étant développées en réalité. La lecture des messages lors des analyses laisse supposer qu'il ne manquait pas de messages dans les échanges. Toutefois, même si *Academos* privilégie les échanges à l'intérieur de la messagerie du site pour assurer la sécurité des usagers, il se peut que des participants aient échangé des messages par le biais de leur messagerie électronique personnelle, aient eu des conversations téléphoniques ou encore aient planifié des rencontres en face-à-face. Il est donc impossible d'avoir accès à ces échanges potentiels et de les considérer dans les analyses. La lecture du contenu des messages laisse cependant croire que de telles situations seraient extrêmement rares.

La généralisation des résultats est limitée aux mentorés d'*Academos* poursuivant des études secondaires et aux mentors d'*Academos*. Les conclusions tirées de la présente recherche pourront aussi être généralisées aux participants d'études ultérieures similaires. Toutefois, depuis septembre 2007, *Academos* a modifié son processus d'inscription pour les mentorés. Pour s'inscrire gratuitement à *Academos*, les jeunes doivent fournir un nom de groupe ou un code d'organisation qu'ils peuvent obtenir auprès de leur enseignant, du conseiller d'orientation de leur école (pour les élèves de l'ordre du secondaire), du service d'orientation (p. ex. Cégep, université) ou d'un comptoir d'information dans les services d'aide à l'emploi ou d'orientation ([www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)). Ces modifications dans le processus d'inscription pourront affecter la généralisation des résultats pour les recherches ultérieures.

La participation volontaire chez les mentors et les mentorés pour s'inscrire à *Academos* et participer à l'étude contribue aussi à limiter la généralisation des résultats. Les usagers d'*Academos* présentent des caractéristiques qui leur sont propres qui peuvent avoir influencé les résultats de la présente étude. En effet, les usagers d'*Academos* doivent être en mesure d'échanger par courriel, ce qui implique d'être relativement à l'aise et capable de maîtriser l'utilisation d'Internet. Les mentorés doivent aussi se questionner sur leur cheminement vocationnel et les mentors doivent avoir envie d'échanger avec des jeunes sur des thèmes associés au volet professionnel.

Une autre limite peut résider dans le nombre d'analyses effectuées dans la présente étude. La correction de Bonferroni n'a pas été appliquée aux analyses pour réduire la probabilité d'obtenir des erreurs de type I (c.-à-d. rejet de l'hypothèse nulle alors qu'elle est vraie). Il convient alors d'interpréter les conclusions avec prudence. Toutefois, il apparaît inutile d'appliquer le critère de correction de Bonferroni compte tenu de la nature exploratoire de la présente étude. En effet, la recherche tente d'explorer des questions de recherche. L'utilisation du critère de correction de Bonferroni est pertinente, utile et primordiale dans un contexte non exploratoire où des hypothèses de recherches sont formulées *a priori* et visent à être vérifiées à l'aide d'analyses statistiques.

#### **4.7. Recommandations pour les recherches futures**

Bien que de plus en plus de recherches voient le jour sur le cybermentorat, plusieurs aspects de ce domaine demeurent jusqu'à présent encore inexplorés. À la suite des résultats obtenus dans la présente étude, la prochaine section amène des pistes à considérer pour les futures recherches dans le domaine du cybermentorat.

En premier lieu, il serait important d'explorer les habiletés d'aide et les comportements dans les dyades cybermentoriales impliquant des mentorés qui poursuivent des études collégiales ou universitaires. Des études en ce sens permettraient de comparer les résultats à ceux obtenus dans la présente étude en

plus de voir si les dyades présentent des profils différents. D'autres recherches pourraient également comparer les habiletés d'aide et les comportements manifestés par les usagers d'*Academos* à ceux des usagers d'autres programmes de cybermentorat similaires. En outre, les études qui souhaiteraient répliquer la présente recherche pourraient considérer la profession des mentors dans leurs variables. Il serait pertinent de déterminer si les habiletés manifestées par les mentors sont liées à des catégories de métier ou profession. Par exemple, est-ce que les mentors qui pratiquent un métier ou une profession impliquant un aspect relationnel différent des autres formes de métiers ou professions sur le plan des habiletés d'aide qu'ils manifestent? D'autres variables pourraient être ajoutées, comme le nombre d'heures consacrées aux devoirs et travaux scolaires et aux autres activités (p. ex. travail, activités parascolaires, etc.) ou encore, l'intervalle de temps moyen entre l'envoi des messages (p. ex. est-ce qu'un court ou un long laps de temps est lié à la présence d'habiletés ou de comportements textuels?).

En second lieu, les recherches futures qui souhaiteraient observer les habiletés d'aide et les comportements des échanges de cybermentorat pourraient procéder à une triangulation des données pour accroître la fidélité et la validité des résultats. Des entrevues pourraient être menées auprès des mentors et des mentorés ou encore ces derniers pourraient remplir des questionnaires pendant qu'ils sont impliqués dans la relation cybermentorale. Hill et O'Brien (1999) ont développé de nombreux outils complémentaires qui permettent d'atteindre cet objectif. Par exemple, le *Session process and outcome measures* est un questionnaire rempli par l'aidé après les rencontres. Il permet d'aller évaluer la perception de l'aidé sur les habiletés d'aide qu'il a perçue chez l'aidant, la dimension relationnelle et la rencontre en tant que telle. Pour les mentors, l'échelle des principes du mentorat adulte (Cohen 1995, traduction par Douville, 1998) pourrait être complétée par les mentors afin de repérer les différents comportements associés aux phases de la relation mentorale énoncées par Cohen.

En troisième lieu, les résultats de la présente étude ont permis de dresser un portrait sommaire des habiletés et des comportements manifestés à travers le temps dans les échanges de cybermentorat. Bien qu'il ait été possible de déceler globalement des configurations différentes selon la position du message dans la dyade (c'est-à-dire par rapport au premier message, au message médian et au dernier message), l'exploration plus approfondie des habiletés et comportements dans les dyades sous forme d'analyses séquentielles s'avère une piste importante à considérer. Ainsi, les résultats permettraient de parfaire la compréhension de l'évolution de la relation cybermentoriale et des étapes qui peuvent décrire cette relation. Ces analyses pourraient aussi revoir la présence des dimensions de la relation mentorale selon Cohen (1995, 1999) à travers les relations cybermentoriales. Il serait également important que les analyses puissent considérer les habiletés ou comportements manifestés dans les autres dyades où le participant est impliqué. De tels résultats permettraient de savoir si certaines habiletés (p. ex. le dévoilement) semblent liées à des caractéristiques attribuables au participant (p. ex., le mentor présente une plus grande aptitude à se dévoiler), à la dyade (p. ex., le mentor tend à se dévoiler plus quand le mentoré manifeste des comportements en particulier ou que la dyade présente des caractéristiques précises comme la longueur ou la fréquence des messages), à l'interaction des deux ou encore à l'évolution de l'échange en soi (p. ex., dans l'ensemble des échanges, le dévoilement se répartit sensiblement de la même manière selon le rang du message dans la dyade).

En quatrième lieu, des études pourraient s'intéresser à mettre en lien les traits centraux de la personnalité (p. ex. l'ouverture à l'expérience, la rigueur, l'extraversion, l'agréabilité et le névrosisme) avec les caractéristiques observées dans la présente étude. À titre d'exemple mentionné précédemment, est-ce que l'extraversion ou l'introversion peuvent avoir un lien avec le fait qu'un mentoré soit centré davantage sur la recherche d'informations ou l'exploration affective, cognitive et comportementale? Ces résultats permettraient d'établir différents profils pour les mentors et les mentorés et de démontrer des tendances selon les différentes variables

et les comportements observés. Comme il a été mentionné au chapitre I, Murfin (1994) s'est déjà intéressé au sujet. Toutefois, l'échantillon restreint limite la portée de ses résultats. Cette étude pourrait donc être répliquée avec un échantillon plus grand afin de valider les résultats.

En cinquième lieu, d'autres recherches pourraient s'attarder aux effets d'échanger avec plusieurs partenaires. Est-ce que les mentors ou les mentorés qui sont en relation avec plusieurs partenaires présentent les mêmes habiletés ou comportements et les mêmes variables dans toutes leurs relations? Les mentors et les mentorés impliqués dans les dyades ayant échangé plus de messages ont-ils plusieurs partenaires ou se concentrent-ils sur une dyade en particulier? Un mentor qui échange avec plusieurs partenaires devient-il plus expérimenté et par le fait même, parvient-il à mieux orienter les discussions dans les dyades? Ces questions demeurent importantes à explorer.

En sixième lieu, il serait intéressant qu'un retour sur les dyades étudiées dans la présente recherche soit envisagé. De plus amples analyses permettraient de connaître les dyades qui ont poursuivi leurs échanges. Ainsi, il serait possible de parfaire la compréhension des échanges au niveau des habiletés et comportements manifestés et de dresser un portrait longitudinal encore plus précis. En outre, il apparaît important d'effectuer des analyses sur les messages envoyés par les mentorés qui n'ont reçu aucune réponse de la part du mentor. L'analyse plus approfondie des derniers messages envoyés dans la dyade (p. ex. le dernier message du mentor et du mentoré dans la dyade) serait aussi à considérer. Ces analyses supplémentaires permettraient de mieux comprendre les facteurs qui ne favorisent pas le développement de la relation de même que ceux qui influencent la fin de la relation.

En septième lieu, l'analyse des messages échangés dans le Salon des mentors et des mentorés de même que ceux échangés dans le *Café Academos* s'avère essentielle à considérer. Par exemple, dans le salon des mentors, ceux-ci discutent de problèmes rencontrés dans les relations cybermentorales et parfois même de leurs

déceptions à l'égard des mentorés. La lecture et l'analyse de ces échanges seraient donc riches en informations pour comprendre les préoccupations des mentors, saisir leurs points de vue sur les difficultés rencontrées dans les relations et connaître les pistes de solution qu'ils envisagent.

En dernier lieu, il a déjà été démontré que les participants d'*Academos* impliqués dans une relation cybermentoriale présentent un niveau de satisfaction élevé (Légaré, 2005). Une étude récente a aussi évalué l'effet de la participation à *Academos* sur la motivation scolaire. Les résultats ont démontré que les cybermentorés qui ont eu des interactions avec un cybermentor sont plus motivés sur le plan scolaire. Ces cybermentorés présentent un plus grand intérêt pour l'école et la considèrent plus utile et plus importante. La qualité des relations cybermentoriales rapportée par les cybermentorés serait également corrélée positivement à la motivation autodéterminée (Légaré, Grouzet et Lajoie, 2007). À la lumière de ces résultats, il importe que de futures recherches s'intéressent à mettre en lien la satisfaction des participants, la qualité de la relation cybermentoriale, la motivation scolaire et les habiletés et comportements qui sont manifestés à travers les échanges.



## CONCLUSION

Cette étude doctorale a permis de dresser un portrait des échanges du programme *Academos* et d'approfondir les connaissances dans le domaine du cybermentorat. En effet, elle a contribué à l'avancement des connaissances en analysant les échanges par courriel d'une façon innovatrice, en confirmant la grande présence du dévoilement dans les relations cybermentoriales et en intégrant de façon graphique plusieurs dimensions des comportements textuels.

En somme, il en est ressorti que les habiletés d'aide et les comportements observés dans les dyades cybermentoriales sont diversifiés. De plus, les femmes et les mentors ont affiché de meilleures habiletés à communiquer par écrit en raison du plus grand nombre d'habiletés et de comportements relevés. Les mentors féminins ont d'ailleurs divulgué plus d'informations factuelles et d'opinions dans les dyades en général de même qu'elles se sont dévoilées plus que les mentors masculins dans les dyades ayant 17 messages et plus. En outre, les mentors se sont dévoilés plus et ont posé plus de questions au mentoré quand la correspondance contenait plus de messages.

Malgré la diversité des habiletés et comportements observés, les mentors ont eu recours fréquemment à la divulgation d'informations (faits, données et opinions) et au dévoilement de leur vécu professionnel. Dans certaines dyades comportant peu de messages, des mentors ont rédigé des messages centrés plutôt sur la divulgation d'informations factuelles ou d'opinions.

Dans leur démarche cybermentoriale, les mentorés s'explorent et questionnent fréquemment leur mentor. Les mentorés tendent à se concentrer soit sur la recherche d'informations ou sur l'exploration d'eux-mêmes. Les participants paraissent avoir plus de chances d'aborder des thèmes non liés au choix de carrière ou au volet professionnel quand leurs échanges contiennent plus de messages, ce qui pourrait

refléter soit des relations plus superficielles, soit des discussions plus profondes sur des thèmes plus personnels pouvant contribuer à l'évolution de la relation cybermentorale telles que définies par Rhodes et ses collaborateurs (2006).

Par ailleurs, le début et la fin des messages étaient composés de formalités d'usage pour amorcer ou conclure le courriel (conventions épistolaires comme les salutations et les signatures). Le corps du message renfermait habituellement des références aux messages précédents ainsi que du contenu et des éléments pour orienter la suite de l'échange. La répartition des habiletés d'aide et des comportements à travers le premier message n'a pas permis, pour le moment, de prédire l'évolution de la relation, car ces répartitions se sont avérées globalement similaires pour les dyades n'ayant que deux messages et les dyades d'au moins 17 messages. Toutefois, les mentors se sont moins dévoilés dans les échanges de deux à six messages.

La littérature rapporte plusieurs caractéristiques, fonctions et rôles associés au mentorat. Jacobi (1991) a exposé des composantes telles que le soutien et l'aide de la part du mentor, le modelage, la réciprocité dans la relation mentorale (p. ex. au niveau des bénéfices retirés), les interactions personnalisées et directes et le fait que le mentor soit une personne plus expérimentée. Elle a aussi dressé 15 fonctions ou rôles attribuables aux mentors: accepter, soutenir et encourager, guider et conseiller, fournir un accès aux ressources, avoir des défis et des occasions, clarifier les buts et les valeurs, faire du coaching, donner de l'information, être un modèle, stimuler l'acquisition des connaissances de même que favoriser la socialisation, la formation et l'éducation.

Plusieurs des éléments associés au mentorat se sont donc retrouvés dans les échanges du programme *Academos*. Certes, le mentorat et le cybermentorat comportent des différences, si ce n'est que dans les moyens utilisés pour communiquer et échanger. De surcroît, il est possible que le cybermentorat se différencie du mentorat dans la durée ou la fréquence des échanges puisque la majorité des échanges analysés sont de plus courte durée que ce qui est proposé dans

les phases de la relation mentorale (Kram, 1983). Il convient cependant de rappeler que la période d'expérimentation n'était que d'un an, ce qui limite par conséquent la durée des relations à cette même période.

De surcroît, en observant les habiletés d'aide et comportements textuels dans les messages d'*Academos*, il appert que l'ensemble des dimensions de la relation mentorale s'est retrouvé dans les relations cybermentorales. Cependant, il n'a pas été possible de dégager la présence de phases présentées de façon successive et regroupant les dimensions mentoraes telles que proposées par Cohen (1995, 1999). La relation cybermentorale peut-elle se décrire de façon séquentielle? Comporte-t-elle des dimensions qui lui sont propres? D'autres recherches seront nécessaires pour répondre à ces importantes questions et parfaire la compréhension du cybermentorat.

Internet fait maintenant partie intégrante de la vie de plus d'un milliard de personnes à travers le monde. Tout porte à croire que ce réseau est là non seulement pour rester, mais il se développe sans cesse pour devenir de plus en plus accessible, partout, en tout temps. Il ne suffit que de penser au fameux *iPhone* ([www.apple.ca](http://www.apple.ca)) et aux autres téléphones cellulaires permettant la navigation sur le Web, la réception de courriels ou encore, le visionnement de films ou de vidéos.

Le cybermentorat a répondu à un réel besoin en permettant au mentorat de s'adapter à ces nouvelles réalités. Les programmes de cybermentorat comme *Academos* ne sont pas appelés à disparaître. Il incombe aux chercheurs de poursuivre l'exploration de ce domaine qu'est le cybermentorat.

## RÉFÉRENCES

- Auger, L. (1985). *Communication et épanouissement personnel: La relation d'aide*. Montréal: Les éditions de l'Homme.
- Barak, A. (1999). Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 231-246. [En ligne]. Consulté le 7 décembre 2005: <http://construct.haifa.ac.il/~azy/app-r.htm>
- Barkham, M. et Shapiro, D. A. (1986). Counselor verbal response modes and experienced empathy. *Journal of counseling psychology*, 33(1), 3-10.
- Barrera, M. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents. Dans B. H. Gottlieb (Éd.), *Social networks and social support* (pp. 69-96). Beverly Hills, London: Sage Publications.
- Beauregard, L. et Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service Social*, 45(3), 55-76.
- Bell, C. R. (2002). *Mangers as mentors: Building partnerships for learning*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Bonnett, C., Wildemuth, B. M. et Sonnenwald, D. H. (2006). Interactivity between protégés and scientists in an electronic mentoring program. *Instructional Science*, 34, 21-61.
- Braithwaite, D. O., Waldron, V. R. et Finn, J. (1999). Communication of social support in computermediated groups for people with disabilities. *Health Communication*, 11, 123-151.
- Bresnahan, M. J., & Murray-Johnson, L. (2002). The healing Web. *Health care for women International*, 23, 398-407.
- Burke, R. J. (1984). Mentors in organizations. *Group & Organization Studies*, 9(3), 353-372.
- Burke, R. J., McKeen, C. A. et McKenna, C. S. (1990). Sex differences and cross-sex effects on mentoring: some preliminary data. *Psychological Reports*, 67, 1011-1023.

- Centre francophone d'information des organisations [CEFRIO]. (2007). *L'infomètre: la mesure de l'utilisation des technologies de l'information au Québec*. [En ligne]. Consulté le 21 décembre 2007: [www.infometre.cefrio.qc.ca/default.asp](http://www.infometre.cefrio.qc.ca/default.asp)
- Chao, G. T. (1997). Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15-28.
- Cohen, G. E. et Kerr, B. A. (1998). Computer-mediated counseling: An empirical study of a new mental health treatment. *Computers in Human Services*, 15(4), 13-26.
- Cohen, N. H. (1999). *The Manager's Pocket Guide to Effective Mentoring*. Amherst, Massachusetts: HRD Press.
- Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learners: A Guide for Educator and Trainers*. Malabar, FL: Krieger Publishing Co.
- Cohen, N. H. (2003). The journey of the principles of adult mentoring inventory. *Adult Learning*, 14(1), 4-12.
- Cook, J. E. et Doyle, C. (2002). Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: Preliminary results. *CyberPsychology and Behavior*, 5(2), 95-105.
- Côté, S., Vachon, I., Lacroix, E. et Laroche, A. (2006). *NETendances 2005: Utilisation d'Internet au Québec (version abrégée)*. Montréal: CEFRIO. [En ligne]. Consulté le 14 février 2006: [www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport\\_abrege\\_NETendances2005.pdf](http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport_abrege_NETendances2005.pdf)
- Côté, S., Vachon, I., Lacroix, E. et Laroche, A. (2007). *NETendances 2006: Évolution de l'utilisation d'Internet au Québec depuis 1999 (version abrégée)*. Montréal: CEFRIO.
- Cuerrier, C. (2001). *Le mentorat et le monde du travail: un modèle de référence*. Sainte-Foy: Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Cuerrier, C. (2003). *Répertoire de base*. Sainte-Foy: Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Day, S.X., et Schneider, P.L. (2002). Psychotherapy using distance technology: A comparison of face-to-face, video, and audio treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 499-503.

- Douville, M.-H. (1998). *Le mentorat, promotion d'un outil de développement dans un contexte organisationnel*. Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Eagly, A. H., et Crowley, M. (1986). Sex and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283–308.
- Elliott, R., Stiles, W. B., Mahrer, A. R., Hill, C. E., Friedlander, M. L. et Margison, F. R. (1987). Primary therapist response modes: Comparison of six rating systems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(2), 218-223.
- Ensher, E. A., Heun, C. et Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 264-288.
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed: A Review*. New York: W.W. Norton.
- Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A. et Amendola, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 29-42.
- Fenichel, M., Suler, J., Barak, A., Zelvin, E., Jones, G., Munro, K., Meunier, V. et Walker-Schmucker, W. (2002). *CyberPsychology and Behavior*, 5(5), 480-497.
- Finn, J. (1999). An exploration of helping processes in an online self-help group focusing issues of disability. *Health and Social Work*, 24, 220-231.
- Gibson, C. B. (1995). An investigation of gender differences in leadership across four countries. *Journal of International Business Studies*, 26, 255–279.
- Goupil, G. (1990). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Grohol, J. (1999). *Best practices in e-therapy: Confidentiality and privacy*. [En ligne]. Consulté le 20 décembre 2007: <http://psychcentral.com/best/best2.htm>
- Guyon, L. (1996). La santé psychologique. Dans L. Guyon, C. Robitaille, M. Clarkson et C. Lavallée (Éds.). *Derrière les apparences, santé et conditions de vie des femmes*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux. [En ligne]. Consulté le 20 décembre 2007: [http://classiques.ugac.ca/contemporains/guyon\\_louise/derriere\\_les\\_apparences/derriere\\_les\\_apparences\\_tdm.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/guyon_louise/derriere_les_apparences/derriere_les_apparences_tdm.html)

- Haensly, P. A. et Parsons, J. L. (1993). Creative, intellectual, and psychosocial development through mentorship. *Youth and Society*, 25(2), 202-221.
- Hamilton, E. (1962). La mythologie: ses dieux, ses héros, ses légendes. Verviers: Gerard.
- Hamilton, S. F. et Hamilton, M. A. (1992). Mentoring Programs: Promise and Paradox. *Phi Delta Kappan*, 73(7) 546-550.
- Hancock, J. T. et Dunham, P. J. (2001). Impression formation in computer-mediated communication revisited: An analysis of the breadth and intensity of impressions. *Communication Research*, 28(3) 325-347.
- Harrington, A. (1999). *E-mentoring: The advantages and disadvantages of using email to support distant mentoring*. [En ligne]. Consulté le 15 février 2006: <http://faculty.tui.edu/zomorrodiana/drz/Original%20Files/Article%20on%20E-mentoring.pdf>
- Harris, J. B. et Jones, G. (1999). A descriptive study of telementoring among students, subject matter experts, and teachers: Message flow and function patterns. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 36-53. [En ligne]. Consulté le 12 octobre 2007: <http://emissary.wm.edu/templates/content/publications/flow-and-function.pdf>
- Harris, J., O'Bryan, E. et Rotenberg, L. (1996). It's a simple idea but it's not easy to do: Practical lessons in telementoring. *Learning and Leading with Technology*, 24(2), 53-57.
- Healy, C. C. et Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19 (9), 17-21.
- Herring, S. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(4),0-0.
- Hill, C. E. (1992). An overview of four measures developed to test the Hill process Model: Therapist Intentions, Therapist Response Modes, Client Reactions and Client Behaviors. *Journal of Counseling and Development*, 70(6), 728-739.
- Hill, C. E., Helms, J. E., Tichenor, V., Spiegel, S. B., O'Grady, K. E. et Perry, E. S. (1988). Effects of therapist response modes in brief psychotherapy. *Journal of counseling psychology*, 35(3), 222-233.

- Hill, C. E. et Kellems, I. S. (2002). Developement and Use of the Helping Skills Measure to Assess Client Perceptions of the Effects of Trainint and of Helping Skills in Sessions. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 264-272.
- Hill, C. E. et O'Brien, K. M. (1999). *Helping Skills: facilitating exploration, insight, and action*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Thames, T. B. et Rardin, D. K. (1979). Comparison of Rogers, Perls, and Ellis on the Hill Counselor Verbal Response Category System. *Journal of Counseling Psychology*, 26(3), 198-203.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal: Éditions du Méridien.
- Hsiung, R. C. (2000). The best of both worlds: An online self-help group hosted by a mental health professional. *CyberPsychology and Behavior*, 3, 935-950.
- Hufford, B. J., Glueckauf, R. L. et Webb, P. M. (1999). Home-based, interactive videoconferencing for adolescents with epilepsy and their families. *Rehabilitation psychology*, 44(2), 176-193.
- Humphreys, K. et Rappaport, J. (1994). Researching self-help/mutual aid groups and organizations: Many roads, one journey. *Applied and preventive psychology*, 3, 217-231.
- Hunt, D. M. et Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475-485.
- Ithaca Evaluation Group (1999). *MentorNet 1998-99 evaluation report*. New York: Auteur. [En ligne]. Consulté le 15 février 2006: <http://mentornet.net/Documents/Files/Eval.IEG.9900.Report.pdf>
- Joinson, A. (1998). Causes and implications of disinhibited behavior on the Internet. Dans J. Gackenbach (Éd.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (pp. 61-75). San Diego; Toronto: Academic Press.
- Jacob, C., Vachon, I., Lacroix, E. et Laroche, A. (2005). *NETendances 2004 (version abrégée): Utilisation d'Internet au Québec*. Montréal: CEFRIO. [En ligne]. Consulté le 27 décembre 2005: [http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport\\_abrege\\_NETendances2004.pdf](http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport_abrege_NETendances2004.pdf)
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A litterature review. *Review of Educational Research*, 61 (4), 505-532.



- Jones, J. G. (2001). *A study of communications between subject matter experts and individual students in electronic mail contexts* (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 2001). ProQuest Digital Dissertations, AAT 3023552. [En ligne]. Consulté le 1<sup>er</sup> mars 2006: [http://emissary.wm.edu/templates/content/publications/Jones\\_2001.pdf](http://emissary.wm.edu/templates/content/publications/Jones_2001.pdf)
- Kiesler, S., Siegel, J. et McGuire, T. W. (1987). Social psychological aspects of computer-mediated communications. Dans R. Finnegan, G. Salomon et K. Thompson (Eds.), *Information technology: Social issues* (pp. 247-261). London: Hodder and Stoughton, Ltd.
- Knox, S. et Hill, C. E. (2003). Therapist self-disclosure: Research-based suggestions for practitioners. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 529-539.
- Koberg, C. S., Boss, R. W. et Goodman, E. (1998). Factors and outcomes associated with mentoring among health-care professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 58-72.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kram, K. E. (1986). Mentoring in the workplace. Dans D. E. Hall et associés (Eds), *Career development in organizations*. pp. 160–201. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. et Scherlis, W. (1998). Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, 1017-1031.
- Lafranchise, N. (2004a). *Academos! Le guide de l'enseignant*. Montréal: Academos.
- Lafranchise, N. (2004b). *Academos! Le guide du participant*. Montréal: Academos.
- Lajoie, J. et Légaré, C. (2005). *Pratiques innovatrices de collaboration par Internet: le cybermentorat*. Dans S. Proulx, F. Massit-Folléa et B. Conein (Eds). *Internet, une utopie limitée*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lajoie, J., Légaré, C., Grouzet, F. M. E., Malo, C., Marcotte, D. et Campos, M. (2006). *Intégration d'un programme de cybermentorat vocationnel aux activités d'orientation au deuxième cycle du secondaire*. Rapport de recherche remis au FQRSC.

- Lajoie, J., Légaré, C. et Plante, P. (2004). *Analyse sémantique par ordinateur des courriels de la ressource de cybermentorat Academos*. Dans É. Guichard (Ed.) *Mesures de l'Internet*. Paris: Éditions Canadiens en Europe & INRIA (Sophia Antipolis).
- Lamy, C. (2004). *NetAdos 2004: Portrait des 12-17 ans sur Internet*. Montréal: CEFRIO. [En ligne]. Consulté le 27 décembre 2005: [http://www.cefrio.qc.ca/rapports/NetAdos\\_2004\\_rapport.pdf](http://www.cefrio.qc.ca/rapports/NetAdos_2004_rapport.pdf)
- Lange, A., Van de Ven, J.-P., Schrieken, B. et Emmelkamp, P. (2001). Interapy. Treatment of posttraumatic stress through the Internet: a controlled trial. *Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 32, 73–90.
- Leahy, R. L. et Holland, S. J. (2000). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. New York: Guilford Press.
- Légaré, C. (2000). Academos: Un programme de cybermentorat pour le collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(1), 24-29.
- Légaré, C. (2005). *Implantation et évaluation du programme de cybermentorat Academos, visant à faciliter l'exploration professionnelle des étudiants de niveau secondaire et collégial*. Thèse de doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Légaré, C., Grouzet, F. M. E. et Lajoie, J. (2007). Le cybermentorat vocationnel: une formule innovatrice pouvant contribuer à la motivation scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 28(2), 125-138.
- Légaré, C. et Lajoie, J. (2003). Academos, un programme de cybermentorat facilitant les choix de carrière. Dans A. Taurisson et A. Senteni (Eds), *Pédagogie.net: L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. pp. 169-192. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Légaré, C., Trudeau, J.-F. et Lajoie, J. (2002). Le cybermentorat: quand Internet rend l'expérience de l'un à portée de l'autre. Dans Lajoie, J. et Guichard, É. (Eds). *Odyssée Internet: Enjeux sociaux*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. et McKee, B. (1978). *The seasons of a man's Life*. New York: Ballentine.
- Mallen, M. J. et Vogel, D. L. (2005). Introduction to the major contribution: Counseling psychology and online counseling. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 761-775.

- Mallen, M. J., Vogel, D. L. et Day, S. X. (s. d.). *Online therapy: Interventions, therapeutic alliance, and diagnostic assessment*. Document inédit.
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B. et Day, S. X. (2005). Online counselling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 819-871.
- Martin, S. et Issenhuth, J.-P. (1986). *Le petit code: Code syntaxique et orthographique*. Montréal: Les Éditions HRW Itée.
- Meier, A. (2000). Offering social support via the Internet: A case study of an online support group for social workers. Dans J. Finn et G. Holden (Eds.), *Human services online: A new arena for service delivery* (pp. 237-266). New York: Haworth Press. (aussi: *Journal of Technology in Human Services*, 17, 237-266.)
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33 (3), 161-173.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Indicateurs nationaux*. Document disponible sur demande au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Miniwatts Marketing Group. (2008). *Internet world stats: Usage and population statistics*. [En ligne]. Consulté le 19 juillet 2008: [www.internetworldstats.com/stats.htm](http://www.internetworldstats.com/stats.htm).
- Murfin, B. (1994). An analysis of computer-mediated communication between middle school students and scientist role models: A pilot study. *Interpersonal Computing and Technology*, 2 (3), 57-81. [En ligne]. Consulté le 20 février 2008: [www.helsinki.fi/science/optek/1994/n3/murfin.txt](http://www.helsinki.fi/science/optek/1994/n3/murfin.txt)
- Nelson, M. R. (1997). *We have the information you want, but getting it will cost you: Being held hostage by information overload*. [En ligne]. Consulté le 25 août 2008 à l'adresse: [www.acm.org/crossroads/xrds1-1/mnelson.html](http://www.acm.org/crossroads/xrds1-1/mnelson.html).
- Noe, R. A. (1988). Women and mentoring: A review and research agenda. *Academy of Management Review*, 13(1), 65-78.
- Office québécois de la langue française [OQLF] (1973, 2001, 2002, 2003 et 2005). *Grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Consulté le 20 janvier 2008: [www.granddictionnaire.com](http://www.granddictionnaire.com)
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological science*, 8(3), 162-166.

- Phillips-Jones, L. (2001). *The new mentors and protégés: How to succeed with the new mentoring partnerships*. Grass Valley, Californie: Coalition of counseling centers.
- Proulx, S. (2004). *La révolution Internet en question*. Montréal: Québec Amérique.
- Rafaeli, S. et Sudweeks, F. (1997). Networked interactivity. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2(4). [En ligne]. Consulté le 31 octobre 2007: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol2/issue4/rafaeli.sudweeks.html>
- Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective. *Academy of Management Review*, 22(2), 482-521.
- Ragins, B. R. et McFarlin, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321-339.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Saito, R. N. et Sipe, C. L. (2006). Online mentoring: The promise and challenges of an emerging approach to youth development. *The Journal of Primary Prevention*, 27(5), 497-513.
- Rice, M. B. et Brown, R. D. (1990). Developmental factors associated with self-perceptions of mentoring competence and mentoring needs. *Journal of College Student Development*, 31, 293-299.
- Rochlen, A. B., Zack, J. S. et Speyer, C. (2004). Online Therapy: Review of Relevant Definitions, Debates, and Current Empirical Support. *Journal of Clinical Psychology*, 60(3), 269-283.
- Rueda, R. S. (1992). Characteristics of teacher-student discourse in computer-based dialogue journals: A descriptive study. *Learning Disability Quarterly*, 15, 187-206.
- Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169-174.
- Scientific Software Development GmbH. (n.d.). *Atlas-ti* [logiciel informatique]. Berlin, Allemagne: Auteurs. [En ligne]. Consulté le 2 février 2006: <http://www.atlasti.de>
- Shechtman, Z. (2004). Client behavior and therapist helping skills in individual and group treatment of aggressive boys. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 463-472.

- Shechtman, Z. et Ben-David, M. (1999). Individual and group psychotherapy of childhood aggression: A comparison of outcomes and processes. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3(4), 263-274.
- Single, P. B. et Muller, C. B. (1999, juin). *Electronic Mentoring: Issues to advance research and practice*. Présentation à la conférence de la International Mentoring Association, Atlanta.
- SJB Research Consulting, Inc. (2004). *2002 – 2003 MentorNet Program Evaluation*. New York: MentorNet. [En ligne]. Consulté le 15 février 2006: <http://mentornet.net/documents/files/Eval.0203.Report.pdf>
- Smeltzer, D.K. (1992). Computer-mediated communications: An analysis of the relationship of message structure and message intent. *Educational Technology*, 6(6), 51-54.
- Sosik, J. J. et Godshalk, V. M. (2000). The role of gender in mentoring: implications for diversified and homogeneous mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 102-122.
- Sosik, J. J. et Godshalk, V. M. (2005). Examining gender similarity and mentor's supervisory status in mentoring relationships. *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning*, 13(1), 39-52.
- Suler, J. R. (1997). Psychological dynamics of online synchronous conversations in text-driven chat environments. *The Psychology of Cyberspace*. [En ligne]. Consulté le 8 décembre 2005: <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/texttalk.html>
- Suler, J. R. (1998). E-Mail Communication and Relationships. *The Psychology of Cyberspace*. [En ligne]. Consulté le 19 juillet 2008: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/emailrel.html>
- Suler, J.R. (2000). Psychotherapy in cyberspace: A 5-dimension model of online and computer-mediated psychotherapy. *CyberPsychology and Behavior*, 3, 151-160. [Version révisée en ligne]. Consulté le 14 février 2006: <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/therapy.html>
- Suler, J. R. (2003). E-mail communication and relationships. *The Psychology of Cyberspace*. [En ligne]. Consulté le 8 décembre 2005: <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/emailrel.html>
- Suler, J. R. (2004a). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 321-326. [En ligne]. Consulté le 14 février 2006: <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/disinhibit.html>

- Suler, J. R. (2004b). The psychology of text relationships. Dans R., Kraus, J. Zack, et G Striker (Eds.), *Online Counseling: a manual for mental health professionals* (pp. 19-50). London: Elsevier Academic Press.
- Suler, J. R. (2005). The basis psychological features of cyberspace. *The Psychology of Cyberspace*. [En ligne]. Consulté le 10 février 2006: <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/basicfeat.html>
- Vachon, I., Jacob, C. et Lacroix, E. (2004). *NETendances 2003 (version abrégée): Utilisation d'Internet au Québec*. Montréal: CEFRIO. [En ligne]. Consulté le 27 décembre 2005: [http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport\\_abrege\\_NETendances2003.pdf](http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport_abrege_NETendances2003.pdf)
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM; Bruxelles: De Boeck-Université.
- Watkins, C.E. (1990). The effects of counselor self-disclosure: A research review. *The Counseling Psychologist*, 18, 477-500.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T. et Kammeyer-Mueller, J. (2007). Protégé and mentor self-disclosure: Levels and outcomes within formal mentoring dyads in a corporate context. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 398-412.
- Wikipedia. (2008). *Internet*. [En ligne]. Consulté le 20 février 2008: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Internet>
- Winemiller, D. R., Mitchell, M. E., Sutliff, J. et Cline, D. J. (1993). Measurement Strategies in Social Support: A descriptive review of literature. *Journal of Clinical Psychology*, 49(5), 638-648.
- Winzelberg, A. (1997). The analysis of an electronic support group for individuals with eating disorders. *Computers in human behavior*, 13, 393-407.
- Wright, J. et Chung, M. C. (2001). Mastery or mystery? Therapeutic writing: a review of the literature. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(3), 277-291.
- Wurman, R. S. (1989). *Information Anxiety*. New York: Doubleday.

## RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES

Academos. [www.academos.qc.ca](http://www.academos.qc.ca)

Alta Vista. [www.altavista.com](http://www.altavista.com)

Apple. [www.apple.ca](http://www.apple.ca)

Cégep de Bois-de-Boulogne. [www.cdeb.qc.ca](http://www.cdeb.qc.ca)

CoVis. [www.covis.nwu.edu](http://www.covis.nwu.edu)

Electronic Emissary. <http://emissary.wm.edu/>

FaceBook. [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

FRONT. [www.front.qc.ca](http://www.front.qc.ca)

Google. [www.google.ca](http://www.google.ca)

International Telementor Program. [www.telementor.org](http://www.telementor.org)

Mentorat Québec. [www.mentoratquebec.org](http://www.mentoratquebec.org)

MentorNet. [www.mentornet.net](http://www.mentornet.net)

Mentors.uqam.ca <http://mentors.uqam.ca>

MySpace. [www.myspace.com](http://www.myspace.com)

Placement étudiant du Québec. [www.emploietaudiant.qc.ca/fr/accueil.html](http://www.emploietaudiant.qc.ca/fr/accueil.html)

Sémato (anciennement Guidexpert-ato). <http://fable.ato.uqam.ca/guidexpert-ato/gea.asp>

Sokrate. <http://sokrate.ca/>

Teachers Net Mentor Center. <http://teachers.net/mentors/>

Têtes à claques. [www.tetesaclaques.tv](http://www.tetesaclaques.tv)

Toile du Québec. [www.toile.com](http://www.toile.com)

Wikipédia. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

Yahoo Canada. [www.yahoo.ca](http://www.yahoo.ca)



## Appendice A

Codes de conduite et formulaires de consentement et d'engagement  
des mentors et des mentorés

## Code de conduite et formulaire d'engagement et de consentement des mentorés

(Tiré de Légaré, 2005)

Dans le cadre de ma participation à Academos, je m'engage à respecter l'entente qui suit:

En tant qu'étudiant, je m'engage à:

1. Participer au projet conformément au Guide de l'étudiant dont j'ai pris connaissance.
2. Communiquer avec les personnes ressources d'**Academos** en cas de besoin.
3. Répondre (dans la mesure du possible) dans les trois jours suivant la réception d'un message par un mentor.

En tant que participant à Academos j'accepte de:

1. Donner des informations personnelles valides aux responsables du projet (section "Données personnelles" du formulaire d'inscription). Ces informations sont gardées confidentielles par les responsables d'**Academos**. Les autres participants au projet (mentors et étudiants) n'y ont pas accès. Ils ont seulement accès au nom que tu as choisi pour t'identifier sur le site (que ce soit un surnom ou ton vrai nom) et, en ce qui concerne les mentors, à leur courte description.
2. Respecter le caractère confidentiel des informations relatives à la vie privée qui peuvent m'être communiquées par un autre participant lors d'une conversation électronique.
3. Participer au projet de recherche associé à Academos.  
J'accepte que l'équipe de recherche puisse consulter les messages que j'envoie et que je reçois. Ces conversations seront traitées de façon anonyme et ne serviront qu'à des fins de recherche.
4. Participer à l'évaluation du projet (questionnaire d'évaluation sur le site et possibilité d'être convoqué en entrevue).

Je refuse ☐  
J'accepte ☐

## Code de conduite et formulaire d'engagement et de consentement des mentors

(Tiré de Légaré, 2005)

Dans le cadre de ma participation à Academos, je m'engage à respecter l'entente qui suit:

En tant que mentor, je m'engage à:

- 1- Partager mon expérience dans le monde du travail avec un étudiant.
- 2- Prendre connaissance du **Guide du mentor**.
- 3- Participer au **Salon des mentors** (forum de discussion).
- 4- Communiquer avec les personnes ressources d'**Academos** en cas de besoin.
- 5- Communiquer au moins une fois par semaine avec l'étudiant auprès de qui j'agis comme mentor ou de répondre dans les trois jours suivant la réception d'un message.

En tant que participant à Academos j'accepte de:

1. Donner des informations personnelles valides aux responsables du projet (section "Données personnelles" du formulaire d'inscription). Ces informations sont gardées confidentielles par l'équipe d'**Academos**. Les autres participants au projet (mentors et étudiants) n'y ont pas accès. Ils ont seulement accès au nom que vous avez choisi pour vous identifier sur le site (que ce soit un surnom ou votre vrai nom) et, en ce qui concerne les mentors, à votre courte description.
2. Participer au projet de recherche associé à **Academos**.
  - J'accepte que l'équipe de recherche puisse consulter les messages que j'envoie et que je reçois. Ces conversations seront traitées de façon anonyme et ne serviront qu'à des fins de recherche.
  - Participer à l'évaluation du projet (questionnaire d'évaluation sur le site et possibilité d'être convoqué en entrevue).

Enfin, j'accepte de participer à Academos en respectant son code de conduite:

1. Le mentor se doit de tenir compte des limites de sa compétence. Comme il est expliqué dans le **Guide du mentor**, le mentor est en quelque sorte un guide, un conseiller là pour partager son expérience dans le monde du travail. À ce titre, **il ne doit pas jouer le rôle d'un intervenant**, que ce soit celui d'un conseiller en orientation, d'un psychologue ou de tout autre professionnel.
2. Le mentor doit s'abstenir de s'immiscer dans les affaires personnelles de l'étudiant ou des autres mentors.
3. Dans la mesure du possible, le mentor doit avertir le ou les étudiants avec qui il correspond s'il ne peut répondre à un message dans un délai raisonnable.
4. Le mentor se doit de respecter le caractère confidentiel des informations relatives à la vie privée qui peuvent lui être communiquées par un autre participant (étudiant ou mentor) lors d'une conversation électronique.
5. Le mentor ne doit pas faire usage de renseignements de nature confidentielle préjudiciables à un autre participant ou en vue d'obtenir un avantage pour lui-même ou pour autrui.
6. Le mentor devrait s'abstenir de toute forme de harcèlement envers les autres participants.

7. De même, le mentor doit s'abstenir de conseiller ou d'encourager un participant à poser un acte illégal ou frauduleux.
8. Enfin, le mentor ne devrait pas pratiquer, approuver ou faciliter quelque forme de discrimination injuste que ce soit ou y collaborer.

Je refuse ☐  
J'accepte ☐

## Appendice B

Texte de présentation du projet de recherche

## Texte de présentation du projet de recherche

### Projet de recherche sur les relations cybermentorales

Une étude sur les relations cybermentorales est présentement menée par Marie-Anne Sergerie, M.Ps., candidate au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Cette étude est réalisée sous la supervision de Jacques Lajoie, professeur au département de psychologie de l'UQÀM.

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre les relations cybermentorales du programme de cybermentorat Academos.

Elle vise à:

1. décrire, dans l'ensemble, le portrait des échanges de cybermentorat effectués par le biais de la messagerie Academos;
2. identifier les composantes relationnelles présentes dans les échanges de cybermentorat.

Le niveau de satisfaction générale des mentors et des mentorés qui participent à Academos est assez élevée. De plus, la participation à Academos a pu aider des mentorés à préciser leur choix de carrière. De façon générale, les thèmes abordés dans les dyades couvrent principalement la formation et le métier du mentor ainsi que les projets professionnels des mentorés (Légaré, 2005). Toutefois, nos connaissances à propos du portrait global des échanges et des composantes relationnelles manifestées dans les échanges demeurent très limitées. Ainsi, de nombreuses questions demeurent dans le domaine du cybermentorat. Mieux comprendre les relations entre les mentors et les mentorés du programme Academos permettra d'offrir des formations plus appropriées et adaptées aux mentors. L'expérience cybermentorale risque alors d'être plus satisfaisante tant pour les mentors que les mentorés.

Les règles déontologiques suivies par le projet assurent la sécurité et la confidentialité des échanges.

Lorsque la recherche sera complétée, vous pourrez avoir accès aux résultats. Vous serez avisé par courriel du lien pour accéder aux résultats de la recherche.

Pour toutes questions à propos de ce projet, contactez Marie-Anne Sergerie, M.Ps. (sergerie.marie-anne@courrier.uqam.ca)

Responsables du projet:

*Marie-Anne Sergerie, M.Ps., candidate au doctorat en psychologie à l'UQÀM*

*Jacques Lajoie, Ph.D., professeur, département de psychologie, UQÀM*

Référence:

Légaré, C. (2005). *Implantation et évaluation du programme de cybermentorat Academos, visant à faciliter l'exploration professionnelle des étudiants de niveau secondaire et collégial*. Thèse de doctorat.

## Appendice C

Formulaires d'engagement à la confidentialité pour les chercheurs et  
administrateurs ainsi que les assistant(e)s de recherche

## Formulaire d'engagement à la confidentialité

(Tiré de Légaré, 2005)

(À remplir par les chercheurs et les administrateurs du site Academos)

Moi, \_\_\_\_\_ en tant qu'*administrateur*<sup>4</sup> Academos,  
(Prénom et nom en lettres moulées)  
 je m'engage à respecter le caractère confidentiel de tout renseignement confidentiel qui vient à ma connaissance dans l'exercice de mes fonctions dans le cadre du programme de cybermentorat Academos.

**Toute personne ayant un accès *administrateur* dans le site Web Academos, doit respecter la nature confidentielle des renseignements qui viennent à sa connaissance dans l'exercice de ses fonctions.** Entrent dans les renseignements confidentiels, les renseignements nominatifs ainsi que les contenus des conversations ayant eu lieu dans le cadre du projet Academos (téléphone, courriel, messagerie Academos, rencontres). Sont nominatifs les renseignements qui concernent une personne et permettent de l'identifier (art. 54, Loi sur l'accès à l'information). Il s'agit de données individuelles ou personnelles. L'adjectif nominatif a un sens large: adresse, téléphone, courriel, photographie, traits physiologiques, situation économique, le logement, l'éducation, la religion, l'appartenance culturelle, l'âge ou le mode de vie d'une personne et toute autre information pouvant identifier une personne ou lui permettant de s'identifier elle-même.

### Respecter la nature confidentielle des renseignements implique:

- De ne pas divulguer ces renseignements à moins d'autorisation par la personne, à moins que la cour l'ordonne ou à moins que la vie, la sécurité de

<sup>4</sup> Un *administrateur* sur le site Web Academos est une personne qui bénéficie d'un statut particulier qui lui donne accès à des informations nominatives sur les participants (mentors, étudiants, et autres administrateurs) au programme de cybermentorat Academos (nom, prénom, adresse, numéros de téléphone, courriel, date de naissance). Les administrateurs ont également accès au contenu des messages envoyés par les participants dans le cadre du projet de cybermentorat Academos.



la personne ou celles des autres soit en danger ou à moins que la confidentialité d'une autre personne soit en danger.

- De ne pas faire usage de renseignements de nature confidentielle en vue d'obtenir un avantage pour moi-même ou pour autrui.
- S'il y a lieu, de relater des faits ou des expériences reliées au projet *Academos* en s'assurant que les personnes impliquées ne puissent être identifiées ou se reconnaître elle-même.

Cet engagement est valide pendant et après l'exercice de mes fonctions dans le cadre du projet *Academos*.

Enfin, j'accepte la responsabilité en cas de manquement au présent engagement.

### **Pourquoi un tel engagement?**

Selon les articles 5 et 9 de la *Charte des droits et libertés de la personne*, toute personne a droit au respect de sa vie privée et a droit au respect du secret professionnel.

#### 1- Obligation générale de discrétion

En vertu de l'article 5 de la Charte, il faut inclure dans la vie privée, sa vie familiale, sa vie amoureuse, sa santé physique et mentale, ses loisirs, ses ressources, son image, sa réputation, etc. Tous les individus profitent aussi de d'autres droits liés au respect de la vie privée: droit à la liberté et à l'intégrité (art. 1, Charte); droit à l'inviolabilité de la personne (art. 10, Code civil du Québec); droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation (art. 4, Charte); droit au respect du secret professionnel (art. 9, Charte).

## 2- Obligation de protection des renseignements personnels détenus par un organisme public

Tous les renseignements nominatifs détenus par un organisme public ont un caractère confidentiel, à moins que leur divulgation ne soit autorisée par la personne qu'ils concernent (art. 53) ou que leur communication ne soit nécessaire, notamment si la loi l'ordonne.

## 3- Obligation liée au secret professionnel

En plus, d'une obligation générale de discrétion, les professionnels, selon le Code des professions, sont en plus tenus au secret professionnel. Étant donné le type et l'étendue des renseignements auxquels nous avons accès et le type d'intervention relié au projet *Academos*, il est de mise que les personnes de l'équipe du projet *Academos* ayant un accès "administrateur" sur le site se soumettent, au même titre que les professionnels, au secret professionnel.

J'ai signé \_\_\_\_\_

à (lieu) \_\_\_\_\_

en date du \_\_\_\_\_

Pour avoir des informations concernant le présent document, veuillez communiquer avec Catherine Légaré, chercheure et responsable du projet *Academos*:

*Academos*

Collège de Bois-de-Boulogne  
10 555, avenue de Bois-de-Boulogne  
Montréal (Québec) H4N 1L4  
tel: (514) 332-3000 poste 223  
courriel: clegare@collegebdeb.qc.ca

## Formulaire d'engagement à la confidentialité

(À remplir par les assistant(e)s de recherche)

Je, \_\_\_\_\_, en tant qu'assistant(e) de recherche  
(Prénom et nom en lettres moulées)  
 pour le codage de messages issus du programme de cybermentorat *Academos*,  
 m'engage à respecter le caractère confidentiel de tout renseignement confidentiel  
 qui vient à ma connaissance dans l'exercice de mes fonctions.

Les renseignements confidentiels regroupent les renseignements nominatifs ainsi que les contenus des conversations ayant eu lieu dans le cadre du projet *Academos* (téléphone, courriel, messagerie *Academos*, rencontres). Sont nominatifs les renseignements qui concernent une personne et permettent de l'identifier (art. 54, Loi sur l'accès à l'information). Il s'agit de données individuelles ou personnelles. L'adjectif nominatif a un sens large: l'adresse, le numéro de téléphone, le courriel, la photographie, les traits physiologiques, la situation économique, le logement, l'éducation, la religion, l'appartenance culturelle, l'âge ou le mode de vie d'une personne et toute autre information pouvant identifier une personne ou lui permettant de s'identifier elle-même.

### Respecter la nature confidentielle des renseignements implique:

- De ne pas divulguer ces renseignements à moins d'autorisation par la personne, à moins que la cour l'ordonne ou à moins que la vie, la sécurité de la personne ou celles des autres soit en danger ou à moins que la confidentialité d'une autre personne soit en danger.
- De ne pas faire usage de renseignements de nature confidentielle en vue d'obtenir un avantage pour moi-même ou pour autrui.
- S'il y a lieu, de relater des faits ou des expériences reliées au projet *Academos* en s'assurant que les personnes impliquées ne puissent être identifiées ou se reconnaître elle-même.

Cet engagement est valide pendant et après l'exercice de mes fonctions associées au programme de cybermentorat *Academos*.

Enfin, j'accepte la responsabilité en cas de manquement au présent engagement.

### **Pourquoi un tel engagement?**

Selon les articles 5 et 9 de la *Charte des droits et libertés de la personne* toute personne a droit au respect de sa vie privée et a droit au respect du secret professionnel.

#### 1- Obligation générale de discrétion

En vertu de l'article 5 de la Charte, il faut inclure dans la vie privée, la vie familiale, la vie amoureuse, la santé physique et mentale, les loisirs, les ressources, l'image, la réputation, etc. Tous les individus profitent aussi des autres droits liés au respect de la vie privée: droit à la liberté et à l'intégrité (art. 1, Charte); droit à l'inviolabilité de la personne (art. 10, Code civil du Québec); droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation (art. 4, Charte); droit au respect du secret professionnel (art. 9, Charte).

#### 2- Obligation de protection des renseignements personnels détenus par un organisme public

Tous les renseignements nominatifs détenus par un organisme public ont un caractère confidentiel, à moins que leur divulgation ne soit autorisée par la personne qu'ils concernent (art. 53) ou que leur communication ne soit nécessaire, notamment si la loi l'ordonne.

#### 3- Obligation liée au secret professionnel

En plus, d'une obligation générale de discrétion, les professionnels, selon le Code des professions, sont en plus tenus au secret professionnel. Étant donné le type et l'étendue des renseignements auxquels j'ai accès sur le programme de cybermentorat *Academos*, il est de mise que je me soumette, au même titre que les professionnels, au secret professionnel.

J'ai signé \_\_\_\_\_

à (lieu) \_\_\_\_\_

en date du \_\_\_\_\_

Pour avoir des informations concernant le présent document, veuillez communiquer avec

Marie-Anne Sergerie, M.Ps., doctorante en psychologie (UQÀM).

[masergerie@hotmail.com](mailto:masergerie@hotmail.com)

(514) 987-3000, poste 2895

## Appendice D

Helping Skills System

(Hill et O'Brien, 1999, traduction libre)

**HELPING SKILLS SYSTEM**  
(HILL ET O'BRIEN, 1999)<sup>5 6</sup>

	EXEMPLES
<p><b>1. Approbation et rassurance:</b> Fournir du soutien émotif, de la rassurance, de l'encouragement et du renforcement. L'aidant peut manifester de la compréhension ou de l'empathie envers l'aidé. Il peut s'agir de normaliser ou de valider ce que l'aidé éprouve. Cela peut référer à des manifestations de sympathie ou des tentatives pour tenter de réduire l'anxiété, par exemple en minimisant les problèmes de l'aidé. Il peut également s'agir d'approuver les comportements de l'aidé.</p>	<p>« Je suis préoccupé par vous. »          « C'est difficile. »          « Je comprends ce que vous traversez. »          « Je ne peux pas croire qu'il a dit cela. »          « Je pense que vous avez fait la meilleure chose. »          « C'est vraiment bien que vous ayez pu être capable de lui parler. »          « Vous avez raison. »</p>
<p><b>2. Questions fermées:</b> Faire des demandes ou des requêtes limitées ou spécifiques d'information ou de données, qui se répondent généralement par un ou deux mots, par « oui » ou « non », ou une confirmation. Les questions fermées peuvent être utilisées pour obtenir de l'information, pour demander à l'aidé de répéter ou pour questionner à savoir si l'intervention de l'aidant était appropriée.</p>	<p><b>Aidé:</b> « Je suis parti toute la fin de semaine. »  <b>Aidant:</b> « Avez-vous apprécié cela? »  <b>Aidé:</b> « Mon mari pense que je suis trop grosse. »  <b>Aidant:</b> « Pensez-vous être trop grosse? »  <b>Aidant:</b> « Qu'avez-vous dit? »  <b>Aidant:</b> « Est-ce que ce vêtement est pour vous? »</p>
<p><b>3. Questions ouvertes:</b> Demander à l'aidé de clarifier ou d'explorer ses pensées et ses sentiments ou émotions. L'aidant ne demande pas une information spécifique et ne se limite pas aux réponses de l'aidé comme « oui » ou « non » ou les réponses à un ou deux mots et ce, même si l'aidé répond en ce sens. Il est à noter que les questions ouvertes peuvent être formulées comme une directive pourvu qu'elle vise à faciliter la clarification ou l'exploration.</p>	<p><b>Aidant:</b> « De quoi aimeriez-vous parler aujourd'hui? »  <b>Aidé:</b> « Tout va mal actuellement. »  <b>Aidant:</b> « Quel genre de peine éprouvez-vous? »  <b>Aidé:</b> « J'ai eu mal au dos toute la journée. »  <b>Aidant:</b> « Je me demande, pouvez-vous vraiment me dire ce qui vous rend tendu? »  <b>Aidé:</b> « J'ai été surpris par ce qu'il m'a dit. »  <b>Aidant:</b> « Pouvez-vous m'en dire plus à ce sujet. »  <b>Aidé:</b> « Je suis si fâché contre mon patron. »  <b>Aidant:</b> « Dites-m'en plus au sujet de la première fois où c'est arrivé. »  <b>Aidé:</b> « Je ne sais pas quoi répondre quand mon patron me critique. »  <b>Aidant:</b> « Pouvez-vous me donner un exemple concret de ce qu'il a dit et de ce que vous avez répondu? »  <b>Aidé:</b> « Ma sœur a obtenu toute l'attention dans ma famille. »  <b>Aidant:</b> « Que ressentez-vous par rapport à cette situation? »  <b>Aidé:</b> « De quoi devrais-je parler? »  <b>Aidant:</b> « Comment vous sentez-vous maintenant? »</p>

<sup>5</sup> Traduction libre effectuée par Marie-Anne Sergerie, 2006.

<sup>6</sup> Note. Le « Helping Skills System » a été en premier lieu développé par Clara Hill (1978), tout comme le « Hill counselor verbal response category system » et a été modifié plusieurs fois (Hill, 1985, 1986, 1992; Hill et al., 1981). Cette présente version a été modifiée de la première édition de ce texte (Hill et O'Brien, 1999).

<p><b>4. Reformulation:</b> Une répétition <i>simple</i> ou une reformulation du contenu comme tel ou de la signification de l'affirmation ou des phrases de l'aidé. Elle contient typiquement peu de mots et est généralement plus concrète et claire que les phrases ou affirmations de l'aidé. La reformulation peut être formulée de façon hypothétique ou de façon directe. La reformulation peut être une paraphrase du matériel qui précède immédiatement ou de matériel d'une rencontre ou d'un échange précédent.</p>	<p><b>Aidé:</b> « Mon père croit que je devrais gagner mon propre argent. »  <b>Aidant:</b> « Vous dites que votre père ne veut plus vous supporter. »  <b>Aidé:</b> « Depuis que j'ai des problèmes, personne ne veut me parler. »  <b>Aidant:</b> « Tout le monde semble vous ignorer. »  <b>Aidé:</b> « J'ai finalement mis de l'ordre dans ma vie. Depuis quelque temps, je ne me sentais pas bon. Mon travail est plus facile. »  <b>Aidant:</b> « Les choses vont bien pour vous. »  <b>Aidé:</b> (parle depuis quelque temps de ses réactions face au vieillissement de ses parents)  <b>Aidant:</b> « Vos parents ne sont pas capables de prendre soin d'eux-mêmes, car ils vieillissent et vous vous demandez si vous devriez intervenir et commencer à prendre certaines décisions pour eux. »  <b>Aidant:</b> « À la dernière rencontre, vous avez parlé de vos difficultés à gérer votre colère et vous vous êtes demandé d'où elles provenaient. »</p>
<p><b>5. Reflet des émotions:</b> Répétition ou reformulation des propos de l'aidé, incluant une identification explicite des sentiments ou émotions de l'aidé. Les sentiments ou émotions peuvent avoir été énoncés par l'aidé (dans les mêmes mots exactement ou dans des mots semblables) ou encore, l'aidant peut impliquer les sentiments à partir des comportements non verbaux, du contexte ou du contenu du message énoncé par l'aidé. Le reflet peut être exprimé à titre d'hypothèse ou d'affirmation plus directe.</p>	<p><b>Aidé:</b> « J'ai fait du mieux que j'ai pu. »  <b>Aidant:</b> « Vous êtes satisfait de votre performance. »  <b>Aidé:</b> « Ma meilleure amie est partie avec mon amoureux. »  <b>Aidant:</b> « Vous vous sentez blessée par rapport à ce qu'elle a fait? »  <b>Aidé:</b> « Je ne sais pas si je peux régler ce problème par moi-même. J'ai l'impression que c'est trop pour moi en ce moment. »</p>
<p><b>6. Confrontation:</b> Souligner des anomalies, des contradictions, des défenses ou des croyances irrationnelles dont l'aidé n'est pas conscient ou incapable de les gérer ou peu disposé à changer. Les défis peuvent être mentionnés de façon hypothétique ou de façon plus confrontante.</p>	<p><b>Aidé:</b> « Je sais que Janelle m'aime vraiment. »  <b>Aidant:</b> « Selon ce que vous m'avez dit, elle semble être hostile envers vous et peut-être même jalouse. Cela ne m'apparaît pas comme si elle vous aimait. »  <b>Aidé:</b> Je me sens inadéquat et sans valeur. Rien ne va bien. Je serais mieux si je décrochais, si j'abandonnais l'école. »  <b>Aidant:</b> « Vous avez échoué un examen et vous voulez abandonner l'école? »  <b>Aidé:</b> « Je n'ai aucun problème. Tout dans ma vie va vraiment bien actuellement. »  <b>Aidant:</b> « Vous dites que tout va bien, mais vous continuez à être malade. Je me demande s'il est difficile pour vous de regarder votre situation en face? »  <b>Aidé:</b> « Si je n'entre pas aux études supérieures, je ne pourrai pas tenir. Cela signifierait la fin de tout. »  <b>Aidant:</b> « Je doute que vous ne puissiez pas tenir le coup. Je me demande comment pourriez-vous réagir réellement? »</p>



<p><b>7. Interprétation:</b> Aller au-delà de ce que l'aidé a énoncé de façon manifeste et donner une nouvelle signification ou explication pour les comportements, les pensées ou les sentiments pour amener l'aidé à voir les problèmes d'une nouvelle manière. Il s'agit également de faire des liens entre les phrases ou les situations qui apparaissent au départ isolées. Il s'agit aussi de souligner les thèmes ou les patterns dans les comportements ou les sentiments de l'aidé, de fournir des explications aux défenses, aux résistances et aux transferts et de donner un nouveau cadre de référence aux comportements, aux pensées, aux sentiments et aux problèmes.</p>	<p><b>Aidé:</b> « Je ne réussis pas à l'école. Je ne peux pas vraiment étudier. Un autre problème est que mon mari et moi, nous nous disputons constamment. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Peut-être que vous avez de la difficulté à vous concentrer à l'école en raison de vos préoccupations liées aux difficultés avec votre mari. »</p> <p><b>Aidé:</b> « J'ai de la difficulté à être près des gens. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Depuis que votre père est mort, vous avez eu de la difficulté à faire confiance aux autres. Peut-être avez-vous peur que si vous devenez près de quelqu'un, cette personne mourra. »</p> <p><b>Aidé:</b> « J'ai juste été incroyablement méchant avec tout le monde cette semaine. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Je me demande si vous employez votre colère comme moyen de protection afin d'éviter de vous rapprocher trop près des gens. »</p> <p><b>Aidé:</b> « Il ne fait jamais rien autour de la maison, il ne fait que sortir boire avec ses amis. Je me sens obligée de prendre soin des enfants et faire tous les travaux domestiques. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Il semble vous éviter de prendre une décision à propos de ce que vous voulez faire de votre vie et votre carrière. »</p>
<p><b>8. Dévoilement:</b> Révélation de quelque chose de personnel au sujet des expériences ou des sentiments non immédiats de l'aidant. Ces affirmations débutent typiquement par un « Je ». Cependant, les affirmations qui débutent par un « je » ne sont pas toutes du dévoilement (p. ex., « Je peux comprendre cela. » ou « Je ne sais pas. » ne sont pas du dévoilement de soi). Le dévoilement de soi peut porter sur l'histoire personnelle, sur les qualifications, les sentiments, les expériences ou les stratégies personnelles.</p>	<p><b>Aidé:</b> « Où avez-vous étudié? »</p> <p><b>Aidant:</b> « J'ai fait mes études à l'Université de Podunck. »</p> <p><b>Aidé:</b> « Quel genre d'études avez-vous? »</p> <p><b>Aidant:</b> « Je suis un psychologue. »</p> <p><b>Aidé:</b> « Je ne sais juste pas comment je me sens. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Quand je me suis déjà retrouvé dans votre situation, je me suis senti en colère. »</p> <p><b>Aidé:</b> « Je vais rencontrer sa mère demain. Je n'ai jamais rencontré la mère de mes copains. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Si j'étais vous, je me sentirais nerveux à propos de cette rencontre. »</p> <p><b>Aidé:</b> « Je suis si anxieux dans les parties que j'évite tout simplement d'y aller. »</p> <p><b>Aidant:</b> « J'ai de la difficulté dans les parties moi aussi. Je ne sais jamais quoi dire aux étrangers. »</p> <p><b>Aidé:</b> « Je me suis senti déprimé, mais je devrais me sentir heureux parce que je viens tout juste de me marier. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Je me suis marié récemment et je sais que comment cela peut être un moment de transition difficile. »</p> <p><b>Aidé:</b> « Je ne sais pas comment obtenir un emploi dans ce département. »</p> <p><b>Aidant:</b> « Quand j'avais votre âge, j'ai essayé une stratégie. Je suis allé voir tous les professeurs et je leur ai parlé de mes intérêts. Quand j'aimais le professeur, je leur demandais s'il ou si elle pouvait embaucher des assistants. »</p>

<p>9. <b>Immédiateté:</b> Révélation des sentiments immédiats de l'aidant à propos de lui dans la relation avec l'aidé, de l'aidé comme tel et à propos de la relation d'aide.</p>	<p><b>Aidé:</b> « Tout va bien dans notre relation d'aide. »  <b>Aidant:</b> « C'est intéressant que vous disiez cela puisque présentement, je me sens anxieux et tendu dans notre relation. »  <b>Aidé:</b> « M'aimez-vous? »  <b>Aidant:</b> « Je me sens très près de vous. »  <b>Aidé:</b> (en coupant la parole à l'aidant) « Non, ce n'est pas vrai. Vous avez tort. Je me sens bien. »  <b>Aidant:</b> « Je me sens ennuyé par le fait que vous continuez à m'interrompre. »</p>
<p>10. <b>Information:</b> Fournir de l'information sous forme de données, de faits, d'opinion, de ressources ou de réponses aux questions.</p> <p>a) <b>Information au sujet du processus de relation d'aide</b></p> <p>b) <b>Faits, données, opinions</b></p> <p>c) <b>Rétroaction au sujet de l'aidé</b></p>	<p>a) <b>Information au sujet du processus de relation d'aide</b>  <b>Aidé:</b> « Est-ce que je vais avoir des rencontres avec vous chaque semaine? »  <b>Aidant:</b> « Nous allons nous rencontrer deux fois par semaine. »  <b>Aidé:</b> « Dois-je débiter? »  <b>Aidant:</b> « Mmhmm. »</p> <p>b) <b>Faits, données, opinions</b>  <b>Aidé:</b> « Quels sont les résultats aux tests? »  <b>Aidant:</b> « Les tests indiquent que vous démontrez des intérêts dans le domaine de la foresterie. »  <b>Aidé:</b> « Je pense que je vais avoir une majeure en Biologie. »  <b>Aidant:</b> « La biologie demande plusieurs cours additionnels en laboratoire. »  <b>Aidé:</b> « J'étais vraiment mécontente, mais je ne lui ai rien dit. »  <b>Aidant:</b> « À mon avis, quand les gens mettent de côté leur colère, ils sont plus enclins par la suite à exploser à un autre moment. »  <b>Aidant:</b> « Les étudiants tendent à être meilleurs aux tests après avoir eu une bonne nuit de sommeil. »</p> <p>c) <b>Rétroaction au sujet de l'aidé</b>  <b>Aidé:</b> « Suis-je déprimé? »  <b>Aidant:</b> « Vous semblez plus anxieux que déprimé. »  <b>Aidé:</b> « Il n'a même pas su ce qu'il l'a frappé. »  <b>Aidant:</b> « Êtes-vous conscient que vous avez souri quand vous avez dit cela? »</p>
<p>11. <b>Conseils directs:</b> Fournir des suggestions, des directives, des instructions ou des conseils sur ce que l'aidé peut faire pour changer (va au-delà de guider l'aidé à explorer des pensées ou des sentiments durant les échanges ou les rencontres).</p> <p>a) <b>Conseils sur le processus</b></p> <p>b) <b>Directives</b></p>	<p>a) <b>Conseils directs</b>  « Jouez le rôle du pompier dans votre fantasme. »  « Relaxe vos muscles maintenant. »  « Évaluez votre niveau de détente maintenant. »</p> <p>b) <b>Directives</b>  « Je veux que vous tentiez de parler à votre père durant la semaine et dites-lui ce que vous ressentez lorsqu'il ne vous appelle pas. »  « Prenez le test demain. »  « Vous devez prendre votre vie en main. »</p>
<p>12. <b>Autre:</b> Comprend les déclarations de l'aidant qui ne sont pas reliées aux problèmes de l'aidé comme les salutations, les commentaires au sujet de la température ou des événements.</p>	<p>« Excuse-moi. »  « Au revoir. »  « À bientôt! »  « La partie de hockey était très intéressante. »  « C'est beau ce que vous portez. »</p>

## Appendice E

### Client Behavior System

(Hill et O'Brien, 1999, traduction libre)

**CLIENT BEHAVIOR SYSTEM**  
(HILL ET O'BRIEN, 1999)<sup>7</sup>

**Comportements de l'aidé**

**1. Résistance**

**Définition**

Comprend le fait de se plaindre ou de blâmer d'autres personnes de façon inappropriée, les défenses (p. ex., la projection, la dissociation, l'intellectualisation, l'action d'éviter, de déni), le fait de dévier ou de changer de sujet ou encore, les demandes inadéquates (p. ex., refléter un abandon ou une dépendance excessive). Les comportements résistants tendent à bloquer le progrès dans le processus d'aide et sont souvent utilisés par les aidés pour montrer qu'ils ne peuvent pas changer ou pour se protéger d'une aide abusive ou hostile. Le ton de voix de l'aidé est souvent défensif, abattu, abusif ou hostile.

**2. Accord**

Indique la compréhension ou l'approbation de ce que l'aidant a dit sans ajouter de commentaires de façon substantielle. Il s'agit généralement de réponses simples qui servent à maintenir la conversation (p. ex., « um-hmm » ou « ouais »).

**3. Requête appropriée**

Tentative d'obtenir des clarifications, de l'information, une meilleure compréhension ou des conseils de la part de l'aidant. Si l'aidé réagit comme s'il se sentait abandonné ou de façon excessivement dépendante, coder de la résistance.

**4. Raconter**

Comprend les anecdotes, le bavardage, les réponses aux questions ou les informations factuelles à propos des événements passés. L'aidé raconte dans un style narratif (p. ex., « J'ai dit... , il a dit... ») plutôt que d'explorer activement les pensées et les sentiments actuels ou encore, les interactions avec l'aidant. Le ton de la voix tend à être monotone ou conventionnel, avec une implication immédiate minimale.

**5. Exploration cognitive-comportementale**

Indique que l'aidé est actuellement impliqué et explore les pensées et les comportements significatifs. L'aidé réfléchit activement à ses difficultés, bien qu'il n'ait pas toutes les réponses et qu'il doit explorer pour arriver à mieux comprendre. Le ton de voix tend à être énergique, irrégulier, avec des pauses et des silences. Si l'aidé est en désaccord avec l'aidant ou le confronte, il est possible d'utiliser ce code dans la mesure où l'aidé explore activement ses propres pensées ou comportements. Cette catégorie n'est pas utilisée quand un aidé parle d'une autre personne, à moins que la compréhension des comportements de l'autre personne n'ait des répercussions significatives sur l'aidé.

<sup>7</sup> Traduction libre effectuée par Marie-Anne Sergerie, 2006.

## 6. Exploration affective

Les déclarations de l'aidé indiquent qu'il est actuellement impliqué dans l'exploration de ses sentiments au niveau d'un matériel thérapeutique significatif. Des termes spécifiques reliés aux sentiments doivent être énoncés (p. ex., heureux, triste, anxieux, impatient) ou des comportements non verbaux clairement visibles (p. ex., soupirs, serrer les poings, baisser la tête, pleurer) doivent accompagner le matériel affectif. La voix de l'aidé doit correspondre aux sentiments exprimés au moment présent. Les échanges à propos d'expériences passées doivent être codées « raconter », à moins que l'aidé revive les sentiments en les explorant.

## 7. Introspection et connaissance de soi

L'aidé exprime une compréhension de quelque chose au sujet de lui-même et peut énoncer des patterns, des raisons pour expliquer ses comportements, ses pensées ou ses sentiments. L'introspection implique généralement une expérience « aha », dans laquelle l'aidé se perçoit ou perçoit le monde d'une nouvelle manière. L'aidé prend une part de responsabilité appropriée plutôt que de blâmer les autres, utiliser les « dois et devrais » imposés par le monde extérieur ou rationaliser (il est à noter que ces comportements sont codés dans « résistance »).

## 8. Changements thérapeutiques

L'aidé exprime des changements à propos de ses comportements, ses pensées et ses sentiments sur le plan thérapeutique de façon significative. Les changements peuvent être des hausses dans les sphères positives et des réductions dans les sphères négatives ou encore, des changements au niveau des plans ou des décisions orientés vers l'action. Si l'aidé rapporte des changements, mais qu'aucun changement ne semble apparent, coder « résistance ».

## Appendice F

### Grilles de codage

(Hill et O'Brien, 1999; Harris et Jones, 1999; Jones, 2001; Rueda, 1992)

## GRILLES DE CODAGE

(Hill et O'Brien, 1999; Harris et Jones, 1999; Jones, 2001; Rueda, 1992)

## MENTORS

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Approbation et rassurance</b>	Fournir du soutien émotif, de la rassurance, de l'encouragement et du renforcement. L'aidant peut manifester de la compréhension ou de l'empathie envers l'aidé. Il peut s'agir de normaliser ou de valider ce que l'aidé éprouve. Cela peut référer à des manifestations de sympathie ou des tentatives pour tenter de réduire l'anxiété, par exemple en minimisant les problèmes de l'aidé. Il peut également s'agir d'approuver les comportements de l'aidé.	« Je suis préoccupé par vous. » « C'est normal. » « Ne t'en fais pas. » « Je t'encourage à continuer. » « Tu as raison au sujet de tes priorités. » « Je te comprends à propos de ta crainte de te tromper. » « Tes peurs et tes craintes sont légitimes. » « Je pense que vous avez fait la meilleure chose. »
<b>Autre - Autre commentaire</b>	Comprend les déclarations de l'aidant qui ne sont pas reliées aux problèmes de l'aidé comme les commentaires au sujet de la température ou des événements.	« La partie de hockey était très intéressante. » « Il fait tellement beau dehors! » « C'est comme le vin, ça s'améliore en vieillissant. »
<b>Autre - Binette et abréviation</b>	Binettes, émoticônes et abréviations en lien avec la nétiquette.	:-) :-), :-{, LOL, mdr
<b>Autre - Bisous</b>	Bisous	xxx
<b>Autre - Compliment</b>	Déclarations de l'aidant qui réfèrent aux compliments.	« Tu écris bien! » « Tu as un très joli surnom. »
<b>Autre - Excuse</b>	Déclarations de l'aidant qui réfèrent aux excuses.	« Excuse-moi. » « Je suis désolée. »
<b>Autre - Formule de politesse</b>	Déclarations de l'aidant qui réfèrent aux formules de politesse.	« Si cela ne vous dérange pas! » « En espérant avoir répondu à vos questions. » « En espérant recevoir de vos nouvelles bientôt! » « J'espère que vous allez bien. » « J'attends votre réponse avec impatience. » « S.V.P. » « Au plaisir de recevoir votre réponse. » « Cordialement, » « Au plaisir » « Comment vas-tu? »
<b>Autre - Présentation de soi</b>	Déclarations de l'aidant qui réfèrent à la présentation de soi (nom, âge, sexe, métier ou profession).	« Je m'appelle X et je suis (métier ou profession). »
<b>Autre - Remerciement</b>	Déclarations de l'aidant qui réfèrent aux remerciements.	« Merci pour ton compliment. » « Merci pour ton message. » « Je te remercie de tes vœux. »
<b>Autre - Salutations et Voeux</b>	Déclarations de l'aidant qui réfèrent aux salutations et vœux.	« Au revoir. » « Bonjour! » « Bonne soirée! » « À bientôt! » Comprend les vœux: « Joyeux Noël! » « Bonne chance. » (Nom du destinataire au tout début du message, ex. Pierre,)
<b>Autre - Signature</b>	Signature de l'auteur	(Nom ou surnom de l'auteur en fin de message)
<b>Autre - Signature - Titre</b>	Titre qui précède ou suit la signature	Médecin, Joe Bloe, « Designer » N.B. le nom est codé « Autre – Signature » et « Designer » est codé « Autre - Signature – Titre ».
<b>Confrontation</b>	Souligner des anomalies, des contradictions, des défenses ou des croyances irrationnelles dont l'aidé n'est pas conscient ou incapable de les gérer ou peu disposé à changer. Les défis peuvent être mentionnés de façon hypothétique ou de façon plus confrontante.	« La seule information que tu me donnes, c'est que tu crois ne pas être à la hauteur. » « Contrairement à ce que tu dis, les critères de sélection pour devenir chirurgien sont très élevés. » « Un tel questionnement impliquerait que pour traiter une personne dépressive, il faut être ou avoir été déprimé et ainsi de suite. » « Il m'est difficile d'évaluer tes chances de faire le même métier que moi car je ne te connais pas suffisamment. »

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Conseil direct – Processus de relation d'aide</b>	Fournir des suggestions, des directives, des instructions ou des conseils sur ce que l'aidé peut faire pour changer (va au-delà de guider l'aidé à explorer des pensées ou des sentiments durant les échanges ou les rencontres). Quand les conseils concernent le processus entre le mentor et le mentoré comme tel.	« Si tu as d'autres questions, n'hésite pas! » « Permets-moi de te parler de mon travail. » « Je te propose de me poser toutes les questions que tu souhaites. »
<b>Conseil direct – Directive ou suggestion</b>	Fournir des suggestions, des directives, des instructions ou des conseils sur ce que l'aidé peut faire pour changer (va au-delà de guider l'aidé à explorer des pensées ou des sentiments durant les échanges ou les rencontres).	« Je te suggère d'aller à cette université. » « Tente de contacter cette personne. » « Je te propose d'aller consulter ce site Web. »
<b>Dévoilement</b>	Révélation de quelque chose de personnel au sujet des expériences ou des sentiments non immédiats de l'aidant. Ces affirmations commencent typiquement par un « Je ». Cependant, les affirmations qui commencent par un « je » ne sont pas toutes du dévoilement (p. ex. « Je peux comprendre cela. » ou « Je ne sais pas. » ne sont pas du dévoilement de soi). Le dévoilement de soi peut porter sur l'histoire personnelle, sur les qualifications, les sentiments, les expériences ou les stratégies personnelles. Si le mentor dévoile une information qui sort du cadre du mentorat, le code « autres commentaires » sera utilisé (p. ex. « Mon copain est arrivé du travail tard et nous avons commandé un repas du resto. »)	« Je travaille majoritairement les soirs. » « Je gagne 50 000 \$ par an. » « J'ai fait mes études à l'Université de Montréal. » « Je suis travailleuse autonome. » « Il m'est arrivé d'être confronté à la même situation. » « J'ai toujours été fasciné par ce travail. » « Je quitte mon travail vers 17h00. »
<b>Immediateté</b>	Révélation des sentiments immédiats de l'aidant à propos de lui dans la relation avec l'aidé, de l'aidé comme tel et à propos de la relation d'aide. Il est à noter que si le mentor nomme ses sentiments immédiats par rapport à une situation autre que la relation entre le mentoré et lui, le code « Dévoilement » sera utilisé.	« Je suis heureuse de t'aider. » « Je suis content de l'intérêt que tu portes à nos échanges. » « Je suis contente d'avoir de tes nouvelles. » « J'apprécie grandement recevoir tes commentaires. »
<b>Information – Fait, donnée, opinion</b>	Fournir de l'information sous forme de données, de faits, d'opinion, de ressources ou de réponses aux questions.	« Les ateliers de formation permettent de développer des compétences supplémentaires. » « Il faut des études universitaires pour exercer cette profession. » « Je crois que c'est un métier difficile. » « Je pense qu'il faut avoir une bonne forme physique. »
<b>Information – Processus de relation d'aide</b>	Fournir de l'information à l'aidé à propos de leur relation.	« J'attends tes questions. » « J'ai bel et bien reçu votre message. » « Je vais te réécrire demain. » « Je demeure disponible pour répondre à tes questions. » « Je te reviens là-dessus. » « Tu peux m'appeler Joe Bloe. » « Tu peux me tutoyer. » « Je suis là pour t'aider. » « Je demeure à ta disposition si tu as d'autres questions. »



CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Information – Rétroaction au sujet de l'aidé</b>	Fournir de la rétroaction (feedback) à l'aidé.	« Tu as bien compris. » « Tes questions sont pertinentes. » « Je vois que tu prends cela très à cœur. » « Tu as l'air d'une personne déterminée. » « Tu as de bonnes questions. »
<b>Information – Site Web, courriel, téléphone</b>	Adresse d'un site Web, courriel, no. de téléphone, adresse civique, etc.	www.abcd.com 524-765-4321
<b>Interprétation</b>	Aller au-delà de ce que l'aidé a énoncé de façon manifeste et donner une nouvelle signification ou explication pour les comportements, les pensées ou les sentiments pour amener l'aidé à voir les problèmes d'une nouvelle manière. Il s'agit également de faire des liens entre les phrases ou les situations qui apparaissent au départ isolées. Il s'agit aussi de souligner les thèmes ou les patterns dans les comportements ou les sentiments de l'aidé, de fournir des explications aux défenses, aux résistances et aux transferts et de donner un nouveau cadre de référence aux comportements, aux pensées, aux sentiments et aux problèmes.	« La description que tu transmets de ta personnalité me laisse entendre que tu aurais une bonne capacité d'écoute. » « Si la communication t'intéresse, j'imagine que tu as de l'entregent... » « Tu as peut-être de la difficulté à réussir tes examens parce que tu as des problèmes avec tes parents. »
<b>Question fermée</b>	Faire des demandes ou des requêtes limitées ou spécifiques d'information ou de données, qui se répondent généralement par un ou deux mots, par « oui » ou « non », ou une confirmation. Les questions fermées peuvent être utilisées pour obtenir de l'information, pour demander à l'aidé de répéter ou pour questionner à savoir si l'intervention de l'aidant était appropriée.	« Quel âge as-tu? » « En quelle année es-tu? » « Es-tu bon en français? » « As-tu un emploi en ce moment? »
<b>Question ouverte</b>	Demander à l'aidé de clarifier ou d'explorer ses pensées et ses sentiments ou émotions. L'aidant ne demande pas une information spécifique et ne se limite pas aux réponses de l'aidé comme « oui » ou « non » ou les réponses à un ou deux mots et ce, même si l'aidé répond en ce sens. Il est à noter que les questions ouvertes peuvent être formulées comme une directive pourvu qu'elle vise à faciliter la clarification ou l'exploration.	« Qu'est-ce qui t'attire dans le domaine? » « Que penses-tu de cette idée? » « Comment te sens-tu? » « Qu'aimes-tu dans la vie? »
<b>Reflet des émotions</b>	Répétition ou reformulation des propos de l'aidé, incluant une identification explicite des sentiments ou émotions de l'aidé. Les sentiments ou émotions peuvent avoir été énoncés par l'aidé (dans les mêmes mots exactement ou dans des mots semblables) ou encore, l'aidant peut impliquer les sentiments à partir des comportements non-verbaux, du contexte ou du contenu du message énoncé par l'aidé. Le reflet peut être exprimé à titre d'hypothèse ou d'affirmation plus directe.	« Tu es intimidé par l'université. » « Ça te semble terrifiant. » « Tu es déjà très motivé à poursuivre tes études. »

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Reformulation</b>	Une répétition simple ou une reformulation du contenu comme tel ou de la signification de l'affirmation ou des phrases de l'aidé. Elle contient typiquement peu de mots et est généralement plus concrète et claire que les phrases ou affirmations de l'aidé. La reformulation peut être formulée de façon hypothétique ou de façon directe. La reformulation peut être une paraphrase du matériel qui précède immédiatement ou de matériel d'une rencontre ou d'un échange précédent.	« Tu te poses des questions. » « Si je comprends bien, tu aimes les maths comme moi! » « Tu me dis être plus à l'aise avec les enfants. » « Tu me demandes ce qu'est un pigiste. »

## MENTORÉS

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Accord</b>	Indique la compréhension ou l'approbation de ce que l'aidant a dit sans ajouter de commentaires de façon substantielle. Il s'agit généralement de réponses simples qui servent à maintenir la conversation (p. ex. « um-hmm » ou « ouais »).	« OK » « Vous avez raison... » « C'est vrai que... » « Il est vrai que... »
<b>Aide – Approbation et rassurance</b>	Fournir du soutien émotif, de la rassurance, de l'encouragement et du renforcement. L'aidé peut manifester de la compréhension ou de l'empathie envers l'aidant. Il peut s'agir de normaliser ou de valider ce que l'aidant éprouve. Cela peut référer à des manifestations de sympathie. Il peut également s'agir d'approuver les comportements de l'aidant.	« Tu n'as pas à t'en faire pour moi. » « Je comprends ta situation. »
<b>Aide – Conseil – Directive ou suggestion</b>	Fournir des suggestions, des directives, des instructions ou des conseils à l'aidant.	« Je vous le suggère. »
<b>Aide – Conseil – Processus de relation d'aide</b>	Fournir des suggestions, des directives, des instructions ou des conseils sur ce que l'aidant qui concernent le processus ou les échanges entre le mentor et le mentoré.	« Réécris-moi le plus tôt possible. »
<b>Aide – Immédiateté</b>	Révélation des sentiments immédiats de l'aidé à propos de lui dans la relation avec l'aidant, de l'aidant comme tel et à propos de la relation d'aide.	« Je suis contente que tu me répondes. » « Je suis ennuyée par votre commentaire. »
<b>Aide – Information – Fait, donnée, opinion</b>	Fournir de l'information sous forme de données, de faits, d'opinion ou de ressources.	« Vous êtes chanceuse de faire progresser la société. » « Je pense que cette femme n'a pas la moindre qualité de vie. »
<b>Aide – Information – Processus de relation d'aide</b>	Fournir de l'information à l'aidant à propos de leur relation.	« J'aurais une autre question à vous poser. » « Je vais vous réécrire très bientôt. »
<b>Aide – Information – Rétroaction au sujet de l'aidant</b>	Fournir de la rétroaction (feedback) à l'aidant.	« Vous semblez aimer votre travail. » « J'ai remarqué que vous m'écrivez toujours vers 10 heures. »
<b>Aide – Interprétation</b>	Aller au-delà de ce que l'aidant a énoncé de façon manifeste et donner une nouvelle signification ou explication pour les comportements, les pensées ou les sentiments pour amener l'aidé à voir les problèmes d'une nouvelle manière. Il s'agit également de faire des liens entre les phrases ou les situations qui apparaissent au départ isolées. Il s'agit aussi de souligner les thèmes ou les patterns dans les comportements ou les sentiments de l'aidant et de donner un nouveau cadre de référence aux comportements, aux pensées, aux sentiments et aux problèmes.	« Vous devez avoir eu peur que ce soit un cancer. » « Avec ce travail, je suppose que vous travaillez beaucoup. »
<b>Aide – Reformulation</b>	Une répétition simple ou une reformulation du contenu comme tel ou de la signification de l'affirmation ou des phrases de l'aidant. Elle contient typiquement peu de mots et est généralement plus concrète et claire que les phrases ou affirmations de l'aidant. La reformulation peut être formulée de façon hypothétique ou de façon directe. La reformulation peut être une paraphrase du matériel qui précède immédiatement ou de matériel d'une rencontre ou d'un échange précédent.	« L'autre jour, vous m'avez dit que... » « Dans votre message, vous me parlez que... » « Vous m'avez déjà parlé de... »

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Autre – Autre commentaire</b>	Comprend les déclarations de l'aidé qui ne sont pas reliées aux problèmes de l'aidé comme les commentaires au sujet de la température ou des événements.	« La partie de hockey était très intéressante. » « Il fait tellement beau dehors! » « C'est comme le vin, ça s'améliore en vieillissant. »
<b>Autre – Binette et abréviation</b>	Binettes, émoticônes et abréviations en lien avec la nétiquette.	:-) ;-):-);-), LOL, mdr
<b>Autre – Bisous</b>	Bisous	xxx
<b>Autre – Compliment</b>	Comprend les déclarations de l'aidé qui font référence ou qui sont des compliments.	« Vous êtes un excellent mentor. »
<b>Autre – Excuse</b>	Comprend les déclarations de l'aidé qui réfèrent aux excuses.	« Excuse-moi. » « Je suis désolée. »
<b>Autre – Formule de politesse</b>	Comprend les déclarations de l'aidé qui réfèrent aux formules de politesse.	« Si cela ne vous dérange pas! » « En espérant avoir répondu à vos questions. » « En espérant recevoir de vos nouvelles bientôt! » « J'espère que vous allez bien. » « J'attends votre réponse avec impatience. » « S.V.P. » « Au plaisir de recevoir votre réponse. » « Cordialement, » « Au plaisir » « Comment ça va? »
<b>Autre – Présentation de soi</b>	Comprend les déclarations de l'aidé qui réfèrent à la présentation de soi (nom, âge, sexe, école, ordre d'étude).	« Je m'appelle X et je suis en secondaire 5. »
<b>Autre – Remerciement</b>	Comprend les déclarations de l'aidé qui réfèrent aux remerciements	« Merci pour vos suggestions! » « Je vous remercie d'avoir répondu à mon message. » « Merci à l'avance. »
<b>Autre – Salutations et Voeux</b>	Comprend les déclarations de l'aidé qui réfèrent aux salutations et voeux.	« Au revoir. » « Bonjour! » « Bonne soirée! » « À bientôt! » Comprend les voeux: « Joyeux Noël! » « Bonne chance. » (Nom du destinataire au tout début du message, ex. Pierre,)
<b>Autre – Signature</b>	Signature de l'auteur	(Nom ou surnom de l'auteur en fin de message)
<b>Autre – Signature – Titre</b>	Titre qui précède ou suit la signature.	Médecin, Joe Bloë, « Designer » N.B. le nom est codé « Autre – Signature » et « Designer » est codé « Autre – Signature – Titre ». Nom, « étudiante en secondaire 4 » Nom, « étudiante au doctorat »
<b>Changement</b>	L'aidé exprime des changements à propos de ses comportements, ses pensées et ses sentiments sur le plan thérapeutique de façon significative. Les changements peuvent être des hausses dans les sphères positives et des réductions dans les sphères négatives ou encore, des changements au niveau des plans ou des décisions orientés vers l'action. Si l'aidé rapporte des changements, mais qu'aucun changement ne semble apparent, coder « résistance ». Coder « Changements » lorsque l'aidé manifeste qu'il a confirmé son choix à l'aide de la discussion avec le mentor.	« Votre message m'a aidé à comprendre. » « J'ai finalement décidé de m'inscrire en... »

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Exploration affective</b>	Les déclarations de l'aidé indiquent qu'il est actuellement impliqué dans l'exploration de ses sentiments au niveau d'un matériel thérapeutique significatif. Des termes spécifiques reliés aux sentiments doivent être énoncés (p. ex. heureux, triste, anxieux, impatient) ou des comportements non-verbaux clairement visibles (p. ex. soupirs, serrer les poings, baisser la tête, pleurer) doivent accompagner le matériel affectif. La voix de l'aidé doit correspondre aux sentiments exprimés au moment présent. Les échanges à propos d'expériences passées doivent être codées « raconter », à moins que l'aidé revive les sentiments en les explorant.	« J'ai peur de faire un mauvais choix. » « J'adore être en contact avec différentes personnes. » « Je m'intéresse à ce domaine pour plusieurs raisons »
<b>Exploration cognitive-comportementale</b>	Indique que l'aidé est actuellement impliqué et explore les pensées et les comportements significatifs. L'aidé réfléchit activement à ses difficultés, bien qu'il n'ait pas toutes les réponses et qu'il doit explorer pour arriver à mieux comprendre. Le ton de voix tend à être énergique, irrégulier, avec des pauses et des silences. Si l'aidé est en désaccord avec l'aidant ou le confronte, il est possible d'utiliser ce code dans la mesure où l'aidé explore activement ses propres pensées ou comportements. Cette catégorie n'est pas utilisée quand un aidé parle d'une autre personne, à moins que la compréhension des comportements de l'autre personne n'ait des répercussions significatives sur l'aidé.	« Je sais que je suis capable de faire cette tâche. » « Je me dis que je peux y arriver. » « Je me suis dit: « Je le sais ». »
<b>Introspection et connaissance de soi</b>	L'aidé exprime une compréhension de quelque chose au sujet de lui-même et peut énoncer des patterns, des raisons pour expliquer ses comportements, ses pensées ou ses sentiments. L'introspection implique généralement une expérience « aha », dans laquelle l'aidé se perçoit ou perçoit le monde d'une nouvelle manière. L'aidé prend une part de responsabilité appropriée plutôt que de blâmer les autres, utiliser les « dois et devrais » imposés par le monde extérieur ou rationaliser (il est à noter que ces comportements sont codés dans « résistance »).	« Plus je vous parle et plus j'ai envie de faire ce métier. » « Je prends conscience qu'écrire me permet de me soulager. » « Je réalise de plus en plus que ce métier est fait pour moi parce qu'il répond à mes intérêts. »
<b>Raconter</b>	Comprend les anecdotes, le bavardage, les réponses aux questions ou les informations factuelles à propos des événements passés. L'aidé raconte dans un style narratif (p. ex. « J'ai dit..., il a dit... ») plutôt que d'explorer activement les pensées et les sentiments actuels ou encore, les interactions avec l'aidant. Le ton de la voix tend à être monotone ou conventionnel, avec une implication immédiate minimale.	« J'ai vécu plusieurs difficultés dans les dernières années. » « J'ai fait mon examen hier. »
<b>Requête appropriée</b>	Tentative d'obtenir des clarifications, de l'information, une meilleure compréhension ou des conseils de la part de l'aidant. Si l'aidé réagit comme s'il se sentait abandonné ou de façon excessivement dépendante, coder de la résistance.	« Quels sont les prérequis pour s'inscrire dans ce programme? » « Pouvez-vous me décrire une journée typique? » « J'aimerais en savoir plus sur votre travail. »

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Requête inappropriée</b>	Tentative d'obtenir des clarifications, de l'information, une meilleure compréhension ou des conseils de la part de l'aidant. La requête est qualifiée « d'inappropriée » lorsque le mentoré demande des informations sur l'avis professionnel du mentor (p. ex. conseils personnels à titre de consultant, demander à un c.o. des conseils d'orientation plutôt que de lui demander de l'information sur sa profession, demander à un avocat des conseils juridiques à propos de sa situation personnelle, demander à un vétérinaire ce qu'il devrait faire avec son chien de compagnie personnel, etc.) ou lorsque les questions dépassent le cadre du choix de carrière (p. ex. questions personnelles leur famille). Cette requête peut être perçue comme une forme de résistance.	(en parlant d'une difficulté physique à un mentor médecin) « Pouvez-vous me dire ce que je dois faire pour guérir mon infection? » « Comment va ton chum? »
<b>Résistance</b>	Comprend se plaindre ou blâmer d'autres de façon inappropriée, les défenses (p. ex. la projection, la dissociation, l'intellectualisation, l'action d'éviter, de déni), le fait de dévier ou de changer de sujet ou encore, les demandes inadéquates (p. ex., refléter un abandon ou une dépendance excessive). Les comportements résistants tendent à bloquer le progrès dans le processus d'aide et sont souvent utilisés par les aidés pour montrer qu'ils ne peuvent pas changer ou pour se protéger d'une aide abusive ou hostile. Le ton de voix de l'aidé est souvent défensif, abattu, abusif ou hostile.	« C'est toujours cela qui m'arrive à moi! » « Ce n'est sûrement pas cela qui va changer mon choix. » (suite à un mentor qui énonce les critères de sélection très élevés pour un domaine en particulier et qui tente de donner une position réaliste au mentoré) « Je sais que je vais pouvoir faire partie de cette élite. »

### CODES COMMUNS (Mentors et Mentorés)

CODE	DÉFINITION	EXEMPLES
<b>Fichier joint – annexe</b>	Mettre ce code pour tout le texte en fichier attaché ou joint.	
<b>Résidu</b>	Mettre ce code lorsque le matériel à coder n'est pas pertinent.	Un mentor qui répond à un questionnaire d'un mentoré et qui retranscrit les questions du mentoré. Lesdites questions seront codées « Résidu ».

## Appendice G

Approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de  
l'Université du Québec à Montréal



Université du Québec à Montréal

Case postale 8888, succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8

Comité institutionnel d'éthique  
de la recherche avec des êtres humains

## Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable du projet : Jacques Lajoie  
Département ou : Psychologie  
centre de recherche  
Titre du projet : *Intégration d'un programme de cybermentorat vocationnel aux activités d'orientation au deuxième cycle du secondaire*

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet :

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le « *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM* ».

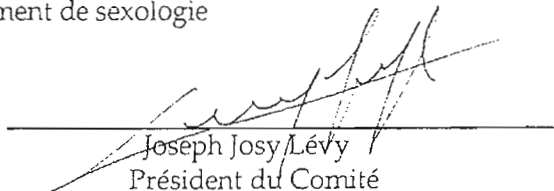
Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

### Membres du Comité

Marc Bélanger, Professeur, Département de kinanthropologie  
Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines  
René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité  
Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité  
Suzanne Lemerise, Professeure retraitée, Représentante de la Faculté des arts  
Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société  
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques  
Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie  
Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

12 février 2004

Date

  
Joseph Josy Lévy  
Président du Comité



## Appendice H

Exemple d'une relation cybermentorale

Premier message

Auteur: Mentoré

Date: 2004-10-28

Bonjour,

mon nom est [Nom du mentoré], et je suis en secondaire 5. J'aimerais beaucoup devenir enseignante au primaire plus tard. Le problème, c'est que j'ai peur de ne pas en être capable. J'ai peur de ne pas avoir le "tour" pour la discipline, pour l'enseignement. Comment savoir si ce métier me conviendrait vraiment? (sic)

Deuxième message

Auteur: Mentor

Date: 2004-11-02

Bonjour [Nom du mentoré],

Je comprends tes craintes surtout face à la discipline cependant cela s'apprend. Pourquoi ne pas, tout d'abord, regarder ce qui t'attire dans le métier d'enseignant? Depuis que tu vas à l'école tu as vu au moins une trentaine d'enseignants défiler devant toi, en t'y référant essaie de revoir ceux ou celles que tu as aimés. Sans doute qu'ils avaient les qualités que tu aimes chez un enseignant et que tu possèdes. Alors peux-tu énumérer tes qualités qui feraient de toi une bonne enseignante. Souhaites-tu enseigner au primaire ou au secondaire? Dis-toi que c'est normal d'avoir des craintes puisqu'on est porté à se voir devant une classe sans préparation. Cela me fait penser à un cauchemar que je fais depuis que je suis jeune, je suis sur la scène d'une grande salle de spectacle et je dois chanter sans préparation, sans avoir appris le chant et sans avoir passé par Star Académie, Hum!!! Si tu viens qu'à enseigner, ce sera après 2 ans de cégep et 4 ans d'université où au cours des stages tu te découvriras comme enseignante dans tes forces et tes faiblesses. Toute notre carrière, selon les groupes, nous travaillons à améliorer notre façon de faire la discipline, de donner certains cours, d'aborder les enfants en difficulté d'apprentissage, de communiquer avec les parents quelques fois difficiles et d'exécuter bien d'autres tâches connexes à l'enseignement. Une qualité est nécessaire, c'est non seulement aimer les enfants mais aimer montrer des choses aux enfants. Si l'enfant se sent aimé et respecté, la discipline viendra plus facilement. Ne jamais menacer de donner une punition si on a pas l'intention de le faire: ça s'appelle être cohérent. J'espère que je ne t'ai pas trop assommée avec ma réponse mais sache que si, au fond de toi, tu désires vraiment enseigner, tu prendras tous les moyens pour réaliser ton rêve. Évite d'écouter ceux ou celles qui ne te voient pas dans ça, dis-toi qu'ils ne te connaissent pas vraiment. Lâche pas! Bonne suite dans ton cheminement scolaire. Que penses-tu de tout ça? À bientôt!

[Signature du mentor] (sic)

Troisième message

Auteur: Mentoré

Date: 2004-11-02

Bonjour,

j'ai vraiment apprécié votre message, il est très encourageant. J'aimerais beaucoup beaucoup enseigner au primaire et depuis le début du secondaire, je prend toutes les occasions qui passent qui pourraient m'aider plus tard à faire ce métier. Je surveille des élèves de 5e année le matin. Je parraine (je les aide dans les matières où ils ont de la difficulté) des élèves de 6e année. Je donne des cours de danse à des élèves du primaire et des cours d'anglais à 2 jeunes de 4e et 6e année. J'adore les enfants et j'adore expliquer à tout le monde. Je suis celle que beaucoup de monde viennent voir quand ils ne comprennent pas. Mais ma grande faiblesse est la discipline. J'ai 11 élèves cette année en danse et j'ai de la difficulté à garder le contrôle. J'ai

peur de ce que ça va faire si j'ai une classe de 25 élèves plus tard! J'en ai eu des prof au secondaire qui ne réussissaient pas à avoir le contrôle d'une classe et j'ai peur d'être une de celles là plus tard. Comment avez-vous fait pour savoir que vous étiez vraiment faite pour l'enseignement? Merci beaucoup de votre aide,

[Signature du mentoré] (sic)

Quatrième message

Auteur: Mentor

Date: 2004-11-11

Bonjour [Nom du mentoré],

Tout d'abord, je veux préciser qu'il se peut que cela prenne quelques jours avant que je te réponde car je suis une enseignante à la retraite mais aussi, la mère de jumelles de 20 ans qui commencent à l'Université. De plus j'ai une fille de 18 ans au cégep. Je les accompagne discrètement dans leur vie de jeunes adultes et il m'arrive d'être leur mentor ainsi qu'une oreille attentive dans ce monde où elles sont sollicitées de partout. Alors me voilà. Bravo pour les activités que tu fais et qui t'aideront à te confirmer dans ton rôle d'enseignante. Je constate que tu inspires confiance et à ton tour tu dois te faire confiance car la perfection n'est pas de ce monde. Nous avons toujours des choses à améliorer et c'est ce qui nous permet d'utiliser notre créativité. Alors vois le cours de danse comme un défi intéressant pour essayer quelques trucs afin d'amener les jeunes élèves à écouter les consignes et à prendre le cours au sérieux. Pourquoi viennent-ils à ce cours? pour se défouler ou apprendre vraiment dans un climat agréable pour toi et les autres qui écoutent. Voici quelques idées que tu pourras prendre ou rejeter si elles ne te conviennent pas: - Énoncer 3 ou 4 règles claires et réalistes souvent écrites sur un carton attrayant afin de t'y référer. - Petit système de récompenses. Ex: 5 petits billets faits à l'ordinateur avec des dessins amusants, l'enfant en remet un si il transgresse une des règles. Les autres vont pour le tirage. - Évaluation, en cercle à la fin du cours afin de déterminer qui aura droit à un billet pour un tirage à la fin du cours. Ils adorent les petits objets du dollarama. - Crochets sur une liste d'élève. - Retrait pour 15 minutes d'un élève qui bouscule. Informer les parents si il y a lieu: ex. un enfant qui bousille le cours à cause de son d'hyperactivité. -- Ne jamais menacer d'une sanction si tu n'as pas l'intention de sévir, raison de plus de choisir des conséquences réalistes afin d'être cohérent. En classe, les élèves sont là pour apprendre alors on réussit plus facilement à faire accepter des règles de vie. On ne peut pas tout laisser faire. Comme toi, les enfants veulent que l'enseignant soit celui qui dirige et qui ne laisse pas quelques élèves déranger et empêcher le cours de se dérouler. Il faut être ferme sans être violent et être doux sans être mou comme disait un certain psychologue. Il faut que l'enfant-roi sache que les règles sont aussi pour lui même. Si il vit des frustrations c'est normal car ces dernières nous enseignent la vraie vie. Ex. les règlements de la circulation qui doivent être observées. Une enseignante disait à une classe difficile, je suis venue tout d'abord pour enseigner, vous m'aimerez ensuite car si on veut être aimé en ne les frustrants pas cela donne le résultat contraire. C'est presque du VRAC-DISCIPLINE que je t'ai donné là. L'important est de choisir un système qui va avec ta personnalité et d'informer les enfants des règles et des conséquences alors s'il choisit de transgresser la règle, il choisit en même temps la conséquence. C'est la thérapie de la réalité". Sache que les enfants te testent pour voir si tu vas appliquer la conséquence. C'est le moment où tu gagnes leur respect. Bonne chance donc dans la lecture de cette longue lettre et donne-moi tes impressions sur le sujet. Fais-toi confiance,

[Signature du mentor] (sic)

Cinquième message

Auteur: Mentor

Date: 2004-11-19

Bonjour,

Merci beaucoup pour vos trucs discipline, je vais en essayer à mon prochain cours de danse. Le dernier cours a été particulièrement agité et je ne savais plus comment obtenir 2 minutes de calme pour montrer les nouveaux pas de danse. J'en ai parlé à la technicienne en loisir (celle qui s'occupe des activités) qui m'a dit de sortir celles qui n'écoutaient pas du cours. Mais j'ai beaucoup de difficulté à en sortir une de mon cours car même si elles ne m'écoutent pas toujours, je les aime toutes bien et je n'ai pas vraiment envie que l'une d'elles s'en aille. Je vais essayer de vos trucs, ça ne peut pas me nuire, et je pourrai peut-être éviter d'en sortir une. Je vous redonnerai des nouvelles après le prochain cours. Merci beaucoup de votre aide

[Signature du mentoré] (sic)

Sixième message

Auteur: Mentor

Date: 2004-11-19

Bonjour [Nom du mentoré],



Bonne chance dans tes expérimentations. N'hésite pas à sortir l'enfant si rien ne marche. Tu as de la chance d'avoir une alliée en la personne de la technicienne qui s'occupera de l'enfant. Ce n'est pas un manque d'amour que de sortir un enfant à condition que ce soit fait calmement et qu'on lui explique la raison. Les autres ont tendance, à ce moment-là, à faire attention parce qu'ils voient que tu es sérieuse, que tu veux qu'ils apprennent et qu'il n'y a pas d'avantage à déranger. À bientôt,

[Signature du mentoré] (sic)